

2º Ciclo de Estudos
Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

A autoavaliação: um caminho para sucesso?

Ana Rita da Costa Mendonça

M

2016



Ana Rita da Costa Mendonça

A autoavaliação: um caminho para o sucesso?

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

coorientado pela Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco

Orientador de Estágio, Professora Doutora Isabel Afonso e Dr.^a Delminda Gonçalves

Supervisor de Estágio, Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

e Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2016

A autoavaliação: um caminho para o sucesso?

Ana Rita da Costa Mendonça

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

coorientado pela Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco

Orientador de Estágio, Professora Doutora Isabel Afonso e Dr.^a Delminda Gonçalves

Supervisor de Estágio, Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves
e Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco

Membros do Júri

Professor Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutora Maria Isabel Bexiga Afonso
Investigadora do CITCEM

Professor Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

*"Os bons professores são também e sobretudo aqueles que fazem as coisas com carinho,
amor e entusiasmo."*

Luís Alves (2016)

Sumário

Agradecimentos.....	7
Resumo.....	8
Abstract.....	9
Índice de figuras.....	12
Índice de quadros.....	13
Introdução.....	14
Parte I – Enquadramento Teórico.....	17
Capítulo 1. Do conceito de avaliação às diferentes funções.....	17
1. Evolução e conteúdo do conceito de avaliação.....	17
1.1. A avaliação no sistema educativo português: dos documentos normativos à realidade da sala de aula.....	22
2. O conteúdo e as modalidades da avaliação.....	27
3. Da certificação aos rankings.....	34
Capítulo 2. Na internalidade do processo de avaliação.....	37
1. Da teoria à prática da avaliação formativa.....	37
2. A regulação das aprendizagens através da avaliação.....	42
3. A autoavaliação no processo de ensino e aprendizagem.....	47
Parte II – O processo de Investigação-Ação.....	51
Capítulo 1. Do contexto ao processo.....	51
1. Caracterização da escola.....	51
2. Caracterização da amostra.....	54
3. Estudo de caso.....	57
4. Procedimentos de análise dos dados.....	61
5. Análise dos dados.....	63
5.1. Disciplina de História A.....	63
5.1.1. O processo da Reconquista na Península Ibérica.....	63
5.1.2. As formas de centralização do poder régio.....	66
5.1.3. O estilo românico e o estilo gótico.....	70
5.1.4. A mulher no tempo do Renascimento.....	74
5.1.5. “A renovação da espiritualidade e da religiosidade no século XVI” – ficha de ideias tácitas – 1º momento.....	77

5.1.6 “A renovação da espiritualidade e da religiosidade no século XVI” – ficha de ideias tácitas – 2º momento	80
5.1.7. “A renovação da espiritualidade e da religiosidade no século XVI” – ficha de ideias tácitas – Ficha formativa e de autoavaliação	81
5.2. Disciplina de Geografia A	83
5.2.1. Ficha de trabalho “os programas urbanísticos”	83
5.2.2. Debate “As cidades que não moramos”	86
5.2.3. Ficha de autoavaliação do trabalho de grupo sobre os transportes.....	89
5.2.4. Autoavaliação da saída de estudo à cidade do Porto.....	93
Considerações finais.....	95
Referências bibliográficas	99
Anexos.....	103
Anexo 1 – Questionário de caracterização das turmas de História A	104
Anexo 2 – Grelha de observação direta “O Processo de Reconquista da Península Ibérica”.....	106
Anexo 3 – Grelha de observação direta “As formas de centralização do poder régio”	107
Anexo 4 – Questão do teste “O combate à expansão senhorial em Portugal”	108
Anexo 5 – Resposta de um aluno à questão do teste.....	110
Anexo 6 – Grelha de observação direta “O Estilo Gótico e o Estilo Românico”.....	112
Anexo 7– Respostas de vários alunos relativamente à questão do teste sobre o Estilo Gótico	114
Anexo 8 – Grelha de observação direta “A mulher no tempo do Renascimento”	115
Anexo 9 – Ficha de ideias tácitas (1º momento) resolvida por um aluno	117
Anexo 10 – Ficha de ideias tácitas (2º momento) resolvida por um aluno	119
Anexo 11 – Ficha formativa e de autoavaliação resolvida por um aluno	122
Anexo 12 – Grelha de observação direta sobre o debate “as cidades que não moramos”	124
Anexo 13 – Grelha de observação direta do trabalho de grupo sobre os transportes.....	125
Anexo 14 – Avaliação da saída de estudo à cidade do Porto	126

Agradecimentos

Este trabalho é fruto de um ano caracterizado pelas emoções à flor da pele pois tudo é vivido com muita intensidade, por isso é importante deixar algumas palavras de agradecimento às pessoas que o viveram comigo.

O meu primeiro agradecimento dirige-se aos meus pais e ao meu irmão que foram o meu pilar em todos os momentos. Um obrigado especial à minha mãe, a minha confidente e melhor amiga, por me ajudar, não só neste percurso académico, mas em tudo na minha vida.

Ao professor Doutor Luís Alves, um forte e sentido agradecimento por toda a ajuda desde o primeiro momento da realização deste trabalho. Obrigada pela disponibilidade, pela transmissão da sua sabedoria, pelas palavras de apoio e motivação constante, pelos conselhos, no sentido de tornar este trabalho possível. Também à professora Doutora Elsa Pacheco, coorientadora desta investigação pela prontidão que sempre demonstrou. Uma palavra de agradecimento a todos os professores do mestrado que enriqueceram o meu percurso académico.

Quero também deixar um agradecimento especial às professoras que me receberam na escola e acompanharam os meus primeiros passos nesta profissão, a professora Doutora Isabel Afonso e a Professora Delminda Gonçalves.

Aos meus colegas de estágio, a Ana Sofia, o Celso e a Teresa, que partilharam comigo este percurso, quero deixar uma palavra especial de agradecimento por todos os momentos que vivemos juntos, pelas batalhas que ultrapassamos, pelas gargalhadas e pela amizade que construímos. Não posso deixar de agradecer ao Hugo e ao Joel pela amizade, por caminharem sempre ao meu lado e por me fazerem rir todos os dias.

Aos “palques”, à Ana Cruz, à Flávia Neves e a todos os meus amigos que acompanharam este percurso académico. Obrigada por estarem sempre do meu lado, pelo apoio e pela paciência naqueles dias em que os cafés tinham que ficar para depois, para que eu conseguisse dedicar-me por inteiro a esta etapa tão importante da minha vida.

Por último, um agradecimento especial aos meus alunos que me fizeram gostar ainda

mais desta profissão.

Resumo

A temática da avaliação, no contexto educativo, tem adquirido uma importância crescente. Vivemos numa sociedade em constante avaliação das performances dos indivíduos, tendência que também chegou ao universo da escola. Se os teóricos se preocupam com uma avaliação integrada no processo, explorando a didática das disciplinas com o objetivo de promover aprendizagens significativas, a sociedade pressiona a escola para obter resultados. A questão da avaliação e da classificação, já não é só um assunto que diz respeito aos alunos. É através da avaliação que as escolas são categorizadas em escalas de *rankings*, é através da avaliação que os pais selecionam o percurso dos seus educandos.

O presente relatório estuda uma forma de avaliação pouco utilizada, que contribui para melhorar as práticas de avaliação em sala de aula: a autoavaliação. Pretendemos dar uma nova utilidade a esta ferramenta, utilizando-a não como um fim, mas como um meio para compreender as capacidades dos alunos e as suas lacunas. A autoavaliação é encarada como um instrumento que promove a reflexão dos alunos, e a regulação da prática letiva do professor.

Inserido na Unidade Curricular Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, este relatório é dividido em duas partes: numa primeira, faz-se uma revisão teórica partindo do conceito de avaliação até chegar à modalidade da autoavaliação. Numa segunda parte, apresenta-se a metodologia adotada bem como a análise dos dados recolhidos. Esses materiais passam pela execução de fichas de trabalho, questionários fechados e comentários reflexivos.

Tendo em conta os resultados obtidos, a autoavaliação surge como um caminho útil para promover a reflexão dos alunos acerca das suas aprendizagens, mas também do professor que regula a sua prática letiva em função do *feedback* dos alunos.

Palavras-chave: Autoavaliação, Avaliação Formadora, Reflexão; Autoconceito; Regulação.

Abstract

The evaluation theme, on the educational context, sees its importance growing. We live in a society where the evaluation of the individual performance is constant, and that movement has reached the scholar universe. If the theoretical put their concerns in an evaluation included in the system, with the purpose to promote significant learnings exploring the didactics of the subjects, the society put pressure on schools to reach goals. The question about the evaluation and classification is not a question that concerns the only students anymore. It's through the evaluation that the schools are categorized and they are ranked, and it's through evaluation that the student parents choose their way into the educational universe.

The studies presented in this report have focus on a format less used to evaluate, which helps to improve ways of evaluation in the classroom: self-evaluation. The intention is to give a new use to this tool, not only use this tool as an end, but also as a way to understand the capacity and the gaps of the students. The self-evaluation is faced as an instrument which promotes the ability of self-reflection in the students, but also as the regulation of teaching practice.

Included on the subject of Introduction to Professional Practice on the Master degree of Teaching History and Geography in middle and high school, this report is split in two halves: first doing a theoretical revision starting from the evaluation concept until we get to the self-evaluation way. Second it's presented the adopted methodology as well as the data analysis of the research. This data were collected through realization of closed questionnaires, self-reflexive commentaries, and worksheets.

When the final results are studied, the self-evaluation appears as an useful way to promote the self-reflection of the students about their learning and in the other hand the teacher shapes its teaching practice due to feedback of their students.

Keywords: Self-evaluation, Learn Evaluation, Self-Reflection; Self-Concept, Regulation.

Índice de figuras

Figura 1. A árvore da avaliação. (Adaptado de: Castillo e Cabrerizo, 2006).....	34
Figura 2. Ficha de autoavaliação “afinal o que é que eu aprendi hoje?”.....	64
Figura 3. Exemplo de questionário resolvido por um aluno.	65
Figura 4. Ficha de autoavaliação sobre as formas de centralização do poder régio.....	67
Figura 5. Ficha de autoavaliação resolvida por um aluno.	68
Figura 6. Ficha de autoavaliação "o estilo gótico e o estilo românico".....	71
Figura 7. Ficha de autoavaliação resolvida por um aluno.	72
Figura 8. Ficha de autoavaliação “a mulher no tempo do Renascimento”.....	75
Figura 9. Ficha de autoavaliação resolvida por um aluno.	76
Figura 10. Ficha de ideias prévias – 1º momento.....	79
Figura 11. Ficha formativa e de autoavaliação.....	82
Figura 12. Ficha de trabalho “os programas urbanísticos e respetivo questionário de autoavaliação.....	84
Figura 13. Ficha de trabalho e questionário de autoavaliação resolvido por um aluno.	86
Figura 14. Ficha de autoavaliação relativa ao debate “as cidades que não moramos”.....	87
Figura 15. Ficha de autoavaliação resolvida por um aluno.	88
Figura 16. Ficha de autoavaliação do trabalho de grupo sobre os transportes.	90
Figura 17. Ficha de autoavaliação do trabalho de grupo resolvida por um aluno.	92
Figura 18. Questionário de autoavaliação da saída de estudo.	94

Índice de quadros

Quadro 1. Evolução da avaliação em função dos seus objetivos. (Vieira, 2013, p. 5)	20
Quadro 2. Contributos para a definição de avaliação formativa. Adaptado de: Abrecht, 1994; Barreira, et al, 2006; Ferreira, 2007.	39
Quadro 3. Contributos para a definição de avaliação formativa. Adaptado de: Abrecht, 1994; Barreira, et al, 2006; Ferreira, 2007.	41

Introdução

Na sociedade contemporânea, avaliar adquire uma dimensão preponderante, voltada para a medição constante das performances dos indivíduos. No universo do ensino, verifica-se uma crescente tendência para a importância da classificação e da certificação, não só dos alunos, mas também das instituições de ensino. Importa cada vez mais o produto final da aprendizagem, traduzido num dado numérico que entra posteriormente para uma listagem, no qual se traduzem juízos de valor. Mas afinal, o que importa na avaliação? Queremos que os alunos saiam da escola com conhecimento adquirido? Ou o que verdadeiramente importa é a classificação do aluno?

Estas questões levam-nos a uma reflexão sobre as dimensões da avaliação e sobre a finalidade da mesma. Cabe a cada professor, escola ou ministério decidir sobre o peso de cada tipo de avaliação. Neste relatório de estágio, optou-se por investigar sobre uma vertente da avaliação poucas vezes valorizada: a autoavaliação.

Inserida na avaliação formativa, a autoavaliação é encarada neste trabalho, não como um ato isolado de classificação, mas como uma forma de promover aprendizagens significativas, através da reflexão e da regulação. Deste modo, descarta-se a ideia tradicional de que a autoavaliação serve somente para auto classificação no final do período letivo. Pelo contrário, evidencia-se que esta deve estar inserida no decurso do processo de ensino e aprendizagem, através da interligação com atividades e materiais e inserida na planificação do professor. Deste modo, a autoavaliação é capaz de promover uma reflexão integrada no processo de ensino e aprendizagem, colmatando a ideia de quantificação e medição das aprendizagens.

Através desta investigação, pretendeu-se sugerir como é que a autoavaliação pode melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Para tal, delinearam-se questões de partida que nortearam o percurso desta investigação: *“Como promover a reflexão das aprendizagens usando a autoavaliação?”*, *“De que forma a autoavaliação melhora o processo de ensino e aprendizagem?”*, *“Pode, o professor, retirar conclusões para a sua prática letiva, através da autoavaliação dos alunos?”*.

Para responder a estas questões, esboçou-se um quadro teórico segundo bibliografia atual e de referência. Num primeiro capítulo intitulado “*Do conceito de avaliação às diferentes funções*”, aborda-se o conceito de avaliação, segundo uma perspetiva de evolução ao longo dos tempos. Posteriormente, faz-se referência à inserção da avaliação no sistema educativo português, cruzando a informação inscrita nos normativos com a realidade da sala de aula. Discutem-se ainda, neste capítulo as funções e as modalidades da avaliação. Num segundo capítulo designado de “*Na internalidade do processo de avaliação*”, esclarecem-se os propósitos da avaliação formativa e a sua aplicabilidade em sala de aula. Posteriormente, discute-se a vertente reguladora da avaliação, finalizando com a autoavaliação no processo de ensino e aprendizagem.

A linha conceptual que norteia este trabalho, visa partir da análise do grande termo a “avaliação”, percebendo como se insere no Sistema Educativo Português, até chegar à dimensão formativa e formadora da avaliação, na qual a autoavaliação está inserida.

A segunda parte deste trabalho debruça-se acerca da investigação que foi realizada em contexto de estágio na Escola Secundária de Paredes de setembro de 2015 a junho de 2016, com quatro turmas de Ensino Secundário. Optou-se por integrar os momentos de autoavaliação no decurso do processo de ensino e aprendizagem e inseridos na planificação do professor. Deste modo, esta investigação conta com diversidade de materiais utilizados, pois cada instrumento de autoavaliação é contextualizado com o tema da aula e elaborado tendo em conta as características da turma em questão.

Os critérios utilizados para a elaboração dos materiais, foram a adaptabilidade face ao contexto turma, a diversidade das estratégias de aprendizagens e das atividades realizadas pelos alunos e o momento da planificação no qual o instrumento de autoavaliação surge. Dado que estas ferramentas visam a reflexão do professor e dos alunos, decidiu-se realizar uma análise qualitativa dos dados recolhidos, com o objetivo de apresentar propostas de regulação do processo de ensino e aprendizagem.

A pertinência desta investigação está no modo como a autoavaliação é encarada nas escolas nos dias de hoje. Esta modalidade de avaliação é somente utilizada nas salas de aula com o intuito de auto classificação. Percebemos que os alunos não tinham hábitos de reflexão das aprendizagens (somente nos finais de cada período), daí ser interessante

apostar nesta temática. Para contrariar esta tendência, decidiu-se aplicar a partir do 2º Período momentos de autoavaliação em consonância com os conteúdos programáticos. Na elaboração da planificação desta investigação delinear-se os seguintes objetivos: demonstrar que a autoavaliação não se realiza somente nos finais dos períodos letivos; mostrar que os exercícios e as atividades podem ser relacionados com o tema em estudo e promovem a reflexão das aprendizagens; desenvolver o autoconceito dos alunos; promover uma reflexão e regulação da prática docente através dos momentos de autoavaliação.

Importa deixar claro que esta investigação, inserida em contexto de iniciação à prática profissional, apresenta restrições quanto ao número de aulas dispensadas para a realização deste trabalho, o número de turmas disponíveis para aplicar este estudo, entre outras. Deste modo, apresentam-se propostas diversificadas acerca da aplicação da autoavaliação inserida em contexto de ensino e aprendizagem, percebendo os seus contributos para a regulação das aprendizagens dos alunos, bem como da prática docente.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1. Do conceito de avaliação às diferentes funções

1. Evolução e conteúdo do conceito de avaliação

A temática da avaliação tem adquirido um protagonismo crescente no contexto educativo. Atualmente, o ato de avaliar não pressupõe somente a atribuição de uma classificação, nem tão pouco se fica pelo sinónimo de medir ou selecionar. Este conceito tem sofrido várias mutações em concordância com as mudanças nos paradigmas de ensino e também de acordo com a forma como a sociedade encara o próprio meio educativo. Deste modo, denota-se uma crescente valorização da avaliação como uma prática importante para o processo de ensino e aprendizagem, identificando-a como componente integrada no mesmo. Esta noção surge a par da dinâmica competitiva da sociedade atual, em que a necessidade de se alcançar níveis superiores de qualidade e a consecutiva prestação de contas também se revê no universo educativo.

Segundo House (1993) “la evaluación ha pasado de ser una actividad marginal, desarrollada a tiempo parcial por académicos a convertir-se en una pequeña industria profesionalizada”. (Citado por Arredondo, 2003, p. 2). Este processo evolutivo apontado por House, indica que o conceito de avaliação terá sofrido várias mutações, o que torna perceptível que não haja uma única definição nem uniformidade quando pretendemos esclarecer o que é avaliar.

Partindo do pressuposto que o modo de avaliar de hoje não tem o mesmo significado de há décadas atrás, torna-se pertinente esclarecer a sua evolução ao longo dos tempos. Segundo Lobo (1998) é complexo datar-se os momentos de mudança sob a forma como a avaliação é trabalhada, contudo é possível analisar dois períodos distintos: um primeiro, que se preocupa somente com o ato de classificar e um segundo com o propósito de tornar a avaliação parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, de cariz formativo para os alunos.

Referindo aquele que é conhecido como o “pai” da avaliação em educação, Tyler por influência *behaviorista*, concebe um novo paradigma de ensino e de avaliação assente no cumprimento por objetivos. Se até aos anos 20 do século XX a avaliação era somente entendida como medida, a partir das décadas de 30/40 Tyler concebe a educação como um processo sistemático onde tudo está dependente da definição de objetivos que determinam os resultados da aprendizagem. (in Lobo, 1998, p. 28).

Assente em pressupostos de objetividade e rigor, a avaliação realizava-se num momento distinto do processo de ensino e aprendizagem. Esta consistia na medição do grau de “sucesso” dos alunos, tendo como base critérios e objetivos definidos anteriormente, determinada por uma escala de classificação. (Ferreira, 2007)

A medição era entendida como “a descrição quantitativa de um determinado comportamento do aluno” dentro de uma escala. Dentro desta perspetiva, mediam-se conhecimentos e capacidades do domínio cognitivo, pelo que as restantes variáveis não eram incluídas. A avaliação correspondia a uma conceção de ensino tradicional, com o objetivo de memorizar conteúdos e reproduzi-los igualmente em provas finais estandardizadas. (Ferreira, 2007, p. 14)

As décadas de 1960 e 1970 são marcadas pela abordagem da avaliação abarcando todo o sistema educativo. O mesmo é dizer que segundo Arredondo (2003, p. 4), a avaliação não afeta somente o rendimento dos alunos, mas também incide noutros fatores que influenciam o sistema educativo, tais como o professor, os recursos, os conteúdos, as atividades, os métodos, os programas etc. Estamos perante um paradigma subjetivista, ao contrário do anterior, de enfoque objetivista. Em 1963, Cronbach (citado por Arredondo, 2003, p. 60) define avaliação como “la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo”.

Tal como podemos constatar, a avaliação é colocada no processo e nos resultados a longo prazo, passando a ser entendida como a emissão de um juízo de valor.” (Ferreira, 2007, p. 15). Além disso, é colocada como uma componente do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de “facilitar informação sobre o modo como está

funcionando cada um dos componentes desse sistema e o conjunto de todos eles como totalidade sistêmica”. (Zabalza, 1992. Citado por Ferreira, 2007, p. 15).

Os anos 1980 são marcados pela difusão de paradigmas de ensino quantitativos e qualitativos. O conceito de avaliação desenvolve-se segundo os processos construtivistas em que segundo Lobo (1998, p. 32) “a modalidade principal neste conceito de avaliação é a formativa: algo que forme o aluno, que o ajude a superar as suas dificuldades. Para que tal se concretize, o ensino não pode ser o mesmo para todos, tem de ser diferenciado, individualizado”.

Deste modo, o conceito de avaliação progride para um “proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido, como base para la toma de decisiones.” (Arredondo, 2003, p. 7).

Os discursos do final do século XX referem-se à avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Lobo (1998, p. 34) afirma que “Guba e Lincoln defendem uma «avaliação construtivista responsiva». Responsiva na medida em que se baseia na negociação de perspetivas dos diferentes intervenientes; construtiva por, em termos metodológicos, se basear num paradigma interpretativo ou hermenêutico.”

Completando com os estudos de Ketele e Stufflebeam, estes autores acrescentam à avaliação, um carácter integrador e de regulação. Ou seja, há a consciência de que esta tem como objetivo a tomada de decisões com o fim de melhorar as aprendizagens dos alunos.

É nesta linha de pensamento que este conceito surge na perspetiva defendida por Stufflebeam 1994 (citado por Lobo, 1998, p. 36), como prestação de contas ou *Accountability*, percecionando ainda a preocupação dada à validade e pertinência dos exames. Assim sendo, se por um lado observamos uma tendência dos teóricos afirmando uma necessidade de posicionar a avaliação como parte integradora do processo de ensino e aprendizagem, fazendo dela um instrumento regulador das

aprendizagens, por outro lado observamos uma tendência de avaliar qualquer domínio da educação, desde a escola, aos programas, alunos, professores, atividades, etc.

Nesta mesma ordem de ideias, Alvarez Méndez (2001) afirma que a avaliação assume, predominantemente, uma função de regulação do processo de ensino e aprendizagem, pela intervenção face às dificuldades dos alunos e pela análise feita pelo professor das estratégias de ensino utilizadas.” (Citado por Ferreira, 2007, p. 15).

Através deste breve percurso acerca do desenvolvimento do conceito de avaliação, é lícito sintetizar de que forma é que avaliação é encarada ao longo de várias décadas. Para tal Vieira (2013) esboça um quadro pertinente sobre a evolução da avaliação em função dos seus objetivos:

Conceito	Definição
Avaliação como medida normativa	Medir as performances dos alunos
Avaliação como juízo de valor	Concluir se um aluno é bom ou é mau
Avaliação como auxiliar à tomada de decisões	Interpretar as informações, permitindo atribuir uma classificação, reconhecer um exame, declarar um êxito, decidir uma orientação
Avaliar como comunicação entre os atores da educação	Fornecer aos alunos, pais e outros professores informações sobre o nível e o trabalho dos alunos
Avaliação como verificação de congruência com o objetivo	Verificar se um objetivo foi atingido
Avaliação como acompanhamento da aprendizagem	Elucidar o aluno sobre as melhorias que ele deve introduzir na sua aprendizagem

Quadro 1. Evolução da avaliação em função dos seus objetivos. (Vieira, 2013, p. 5)

Apresentar uma única definição de avaliação que seja unicamente válida é impossível, na medida em que coexistem várias teorias e definições pertinentes e válidas consoante o paradigma de ensino aplicado.

Através desta ordem de ideias, é possível sublinhar a complexidade do conceito de avaliação devido à existência de múltiplas definições tendo em conta vários contextos sociopolíticos. Este é um termo polissémico e necessita da convergência de diversos ramos, áreas e metodologias. Aplicada em diversas situações ou contextos, pode ter finalidades e funções distintas e incidir em campos muito diversificados no mundo da educação ¹, consoante os juízos de valor que se pretendem admitir.

“A subjetividade faz parte de qualquer processo de avaliação e é necessário compreender que isso não significa que seja pouco rigorosa ou pouco credível e, muito menos, que seja totalmente arbitrária. A avaliação tem método, tal como a investigação, e, consequentemente, utiliza procedimentos e técnicas próprios desse método, que lhe conferem rigor e que permitem credibilizar os seus resultados”. (Domingos Fernandes, 2012, p. 28).

Cada sistema político integra, na sua vertente educativa, a finalidade que pretende imprimir à educação. O mesmo é dizer que mediante o caminho que se pretende seguir com determinado sistema educativo, a noção de avaliação também difere. Tal como afirma Domingues Fernandes (2012, p. 28) é “importante sublinhar nesta altura a existência de um domínio do conhecimento — a Avaliação —, que informa as ações dos seres humanos em matérias como a avaliação externa das aprendizagens dos alunos. Porém, a avaliação não é, por natureza, uma ciência exata e, nesse sentido, não produz, normalmente, resultados exatos ou certos. No entanto, espera-se que esses resultados sejam reconhecidamente úteis, plausíveis e credíveis”. Esta constatação remete-nos para o facto de todas as noções de avaliação poderem ser válidas e aplicáveis em função de múltiplas variáveis que vão desde a sua finalidade imediata até à função que desempenha num quadro mais contextual de opções sociopolíticas.

¹ Segundo Ferreira (2007) a avaliação pode incidir em objetos muito diversificados desde o currículo, os projetos desenvolvidos na escola, os manuais escolares, as escolas, etc.

Pelo exposto, torna-se pertinente levantar as seguintes questões: “a noção de avaliação ditada pelo sistema educativo é aquela que está em voga nas salas de aula? Estará em consonância com a evolução dos paradigmas evidenciados anteriormente?”

1.1. A avaliação no sistema educativo português: dos documentos normativos à realidade da sala de aula

A avaliação surge como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem somente com o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto e publicado no Despacho Normativo 338/93. Define a avaliação como “um elemento integrante da prática educativa que permite a recolha sistemática de informações e a formulação de juízos para a tomada de decisões adequadas às necessidades dos alunos e do sistema educativo. (...) A avaliação incide sobre os conhecimentos e competências adquiridos, tendo ainda em conta os valores e atitudes desenvolvidos pelos alunos.” (Ministério da Educação, 1993, p. 5934).

A pertinência deste Decreto-Lei deve-se à rutura com os anteriores que, à semelhança do que aconteceu na evolução do conceito de avaliação, o objetivo era a medição e classificação das aprendizagens. Este Despacho Normativo espelha uma mudança no modelo de avaliação, evidenciando uma valorização na avaliação formativa. A valorização das aprendizagens ganha outro alcance, na medida em que outros domínios como o atitudinal e a formação social do aluno relevam a importância de se trabalhar estas dimensões nas salas de aula. É com base nesta perspetiva que Abrantes (2002, p. 13-14) afirma que:

“Não há qualquer possibilidade de se progredir significativamente numa perspetiva integrada de currículo e avaliação se os testes usuais forem os instrumentos de avaliação usados em exclusivo ou considerados "mais importantes". Estes testes podem fornecer indicações úteis sobre aspetos de algumas aprendizagens, mas são incapazes de captar elementos essenciais de muitas outras. Nenhum instrumento isolado, só por si, poderá fazê-lo, pelo que é preciso recorrer a uma combinação de modos e instrumentos de avaliação, adequados ao trabalho realizado e à natureza das diversas aprendizagens.” (Citado por Leal, 2015, p. 19)

O reforço sistemático da importância da avaliação formativa no sistema de ensino ficou evidente nos sucessivos documentos normativos. Esta tendência caracteriza a necessidade de implementar processos de avaliação integrados na aprendizagem do aluno, descurando o enraizado modelo de classificação *per si* e de medição de conteúdos absorvidos.

A legislação do sistema educativo português está em estreita simbiose com os estudos científicos relacionados com a investigação educacional. Segundo Domingues (2007) a avaliação deve:

- Fazer parte integrante do processo de ensino e aprendizagem;
- Predominar nas salas de aula com o objetivo de melhorar as aprendizagens, o ensino, potenciando a autoavaliação e a regulação por parte dos alunos;
- Ser articulada entre os processos formativos e sumativos;
- Incorporar estratégias e técnicas transparentes e diversificadas.

Os normativos portugueses relativos à avaliação em educação tendem a designar práticas estruturadas e integradoras, contudo a cultura da avaliação formativa nas salas de aula portuguesas está longe de se concretizar. Observa-se uma multiplicidade de entraves à sua aplicabilidade que passam pelo tradicionalismo da avaliação sumativa nas salas de aula, às reformas educativas pouco impactantes nas práticas dos professores que não reformulam a sua prática à luz dos normativos, até à própria legislação que, apesar de lógica, muitas vezes apresenta-se com algumas incongruências.

Acerca deste assunto, Domingos Fernandes (2007) elabora uma análise da legislação que se torna pertinente referir para cruzar com a realidade das salas de aula nos dias de hoje. Salienta-se que, nos sucessivos normativos há um predomínio da avaliação formativa com o objetivo de melhorar as aprendizagens e o ensino. Esta deve estar relacionada com a autoavaliação e os processos de regulação das aprendizagens, a diversidade de estratégias de aprendizagens, entre outros. Por outro lado, a avaliação

sumativa surge somente com o propósito de classificar o aluno, extraindo a partir dela os resultados holísticos do sistema de ensino.

Se há 30 anos atrás o peso da avaliação externa decidia a progressão ou a retenção do aluno, o sistema educativo português segundo Domingues (2007) caracteriza-se atualmente pelo peso considerável da avaliação interna. Nos dias de hoje, o peso dos exames, no caso do ensino secundário, prevalece em 30% da classificação final do aluno, o que espelha a tendência de valorização da avaliação interna. Esta prática traduz-se na tentativa de implementação da avaliação formativa nas salas de aula, ou seja, valorizando aquela avaliação que deve ser contínua, sistemática e integrada no processo de ensino e aprendizagem (avaliação interna). Contudo, aquilo que se passa nas salas de aula não segue esta tendência visto que o peso da avaliação sumativa é desproporcional com o peso das restantes modalidades de avaliação. Assim sendo, apesar de a legislação apelar a práticas formadoras e integradoras, a valorização dos testes continua a prevalecer no sistema de ensino em Portugal.

Além disso, o Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho, apesar de defender a avaliação como um instrumento regulador do ensino, apresenta uma discordância quando se afirma no ponto 2 do artigo 23º que “a avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário”. Este artigo espelha uma tendência evidente para a perspetiva de “prestação de contas” na política educativa. O mesmo é dizer que se retrocede no âmbito das teorias de investigação educacional sobre a avaliação, voltando àqueles paradigmas vocacionados para a medição de resultados.

A propósito deste processo de “prestação de contas” Rosales (1992) afirma que:

“A reação defensiva mais frequente perante esta forma de avaliação, sentida como uma ameaça por professores e alunos, consiste na organização e subordinação das atividades em função da superação dos níveis exigidos em provas preparadas. (...) O professor, de algum modo, deixa de ser dono dos seus próprios atos, perde

autonomia profissional e converte-se num instrumento de objetivos, de normas impostas de fora para dentro (...). Ao aluno não se lhe reconhece suficiente capacidade para se autoavaliar (...). O aluno sente que os critérios com que vai ser avaliada a sua aprendizagem se distanciam consideravelmente das suas próprias capacidades, atitudes e contexto de vida”. (Rosales, 1992, p. 85-86).

Através do referido Decreto de 2012 deste documento orientador verifica-se a tendência política e social para designar a avaliação como controlo, não só dos alunos, mas também dos professores, dos currículos e da própria instituição escolar.

A realidade da sala de aula traduz-se, tal como já foi referido, em práticas diferentes daquelas que se apregoam. As investigações realizadas incidindo no quotidiano da sala de aula revelam alguns resultados que Domingos Fernandes (2009, p. 89-90) salienta:

- As práticas da avaliação formativa estão longe de fazer parte do quotidiano das escolas portuguesas;

- Os docentes admitem a importância de se realizar a avaliação formativa, contudo justificam a inaplicabilidade com a extensão dos programas curriculares, a subjetividade da avaliação formativa, entre outros;

- A avaliação é pouco diversificada, prevalecendo a “avaliação como medida.

- Avaliar ainda é, muitas vezes, sinónimo de medir *per si*.

Na mesma linha, o referido autor acrescenta:

“Avaliar para classificar, para selecionar ou para certificar continuam a ser as preocupações dominantes. Por isso, as políticas públicas de educação deveriam estar mais focadas na real introdução de práticas sistemáticas de avaliação formativa nas salas de aula para apoiarem os alunos a aprenderem melhor, com mais profundidade e significado” (Fernandes, 2012).

O mais recente Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril vem esclarecer e reafirmar os três tipos de avaliação, afirmando ainda que a “avaliação contínua deve ser o instrumento por excelência da avaliação interna, devendo a avaliação externa atuar como recurso que potencie a avaliação interna realizada na escola.” (*idem*, p. 1123).

A avaliação externa surge com um novo rosto: também pretende regular aprendizagens e perceber a forma como os alunos adquirem o conhecimento. Seguindo esta linha de pensamento, Domingues Fernandes salienta que:

“(...) as avaliações externas dificilmente poderão ser associadas à melhoria das aprendizagens se não houver, por um lado, uma aposta política clara no desenvolvimento das práticas ao nível das avaliações internas e, por outro lado, um trabalho de aprofundamento das relações entre ambas as modalidades de avaliação. Isto significa que, em princípio, as avaliações externas só poderão contribuir para melhorar as aprendizagens dos alunos se estiverem fortemente articuladas com um sistema de avaliação interna mais credível e orientado para apoiar o ensino e as aprendizagens.” (*idem*, 2012, p. 43-44).

A grande alteração diz respeito à finalidade de cada modalidade de avaliação. Neste documento pode ler-se que a avaliação diagnóstica é realizada assim que é considerado oportuno para superar dificuldades dos alunos e definir a estratégia pedagógica a adotar; a avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, sob a recolha de vários instrumentos que permitem obter informação sobre o processo de ensino e aprendizagem; a avaliação sumativa resume-se à formulação de um juízo global tendo como objetivo a classificação e/ou certificação.

Esta mudança da legislação direciona o caminho que cada modalidade de avaliação deverá percorrer. Nota-se uma tendência clara para valorizar a avaliação formativa, contudo agregando uma maior multiplicidade de instrumentos de avaliação, pelo que, a designação de avaliação sumativa integra somente o ato de classificar. Esta necessidade é uma consequência da dificuldade existente de aplicar processos formativos em sala de aula. Assim sendo, a legislação molda-se à prática e não o contrário.

A este propósito, o relatório da OCDE de 2012 salienta a discrepância entre aquilo que é dito sobre avaliação nos normativos e aquilo que se observa nas salas de aula. “Os feedbacks estão mais focados nos resultados dos testes do que na própria aprendizagem.” (OCDE, 2012, p. 57. Citado por Vieira, 2013 p. 15). Esta investigação vem apontar o dedo à contradição existente entre legislação e a efetiva

realidade nas salas de aula, questionando se é o próprio aluno que está no centro das aprendizagens e se este tem alguma influência no debate/escolha dos critérios e modalidades de avaliação. Este documento questiona ainda a exequibilidade das práticas de regulação, pois as investigações salientam um ensino bastante tradicional.

É neste sentido que importa levantar as seguintes questões: O que devemos avaliar? Quem são os intervenientes no processo de avaliação? Quando devemos avaliar?

2. O conteúdo e as modalidades da avaliação

Tal como já foi evidenciado anteriormente, a polissemia do conceito de avaliação permite perceber que a sua diversidade de propósitos e finalidades. Nesta linha de pensamento, levanta-se a questão sobre que vertentes devem incluir no processo de avaliação, ou seja “o que devemos avaliar”. Seja qual for o processo de avaliação que se persegue, é necessário promover uma avaliação integrada com o processo educativo, convertendo-se num instrumento de ação pedagógica que permita ao professor adaptar o ensino às características dos alunos. (Arredondo, 2003). É deste modo que, não se avaliam somente as aprendizagens, ou a vertente cognitiva, mas também se privilegiam as capacidades intelectuais dos alunos – as atitudes – e os procedimentos.

Valorizar a avaliação também na ótica dos procedimentos reflete um ensino integrador e que permite que o indivíduo se desenvolva nos vários domínios. Esta avaliação é tão ou mais complexa quanto aquilo que se deseja atingir e de acordo com as necessidades e capacidades do aluno. A este propósito, alguns autores criam taxonomias² para os domínios cognitivo, atitudinal e procedimental³.

O peso atribuído a cada domínio será distribuído de forma diferente, consoante a disciplina a lecionar. No caso concreto da disciplina de Geografia é muito importante

² Como por exemplo, a Taxonomia de Bloom que inclui várias escalas de conhecimento nas três dimensões.

³ Outros focos também podem incidir no processo de avaliação, tais como a atuação/prática do professor, os instrumentos ou as práticas que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, a própria escola e os programas curriculares.

que se desenvolvam aprendizagens e consequentemente avaliações ao nível do “saber-fazer”, ou seja do procedimento, dado ser uma disciplina com um teor bastante prático que deve ser transmitido aos alunos. Na disciplina de História A, o programa oficial refere que um dos domínios valorizados é “o conhecimento histórico como decorrente de uma construção rigorosa, resultante da confrontação de hipóteses com os dados obtidos na pesquisa crítica exaustiva de fontes diversificadas, circunscritas num tempo e num espaço identificadas.”⁴

“Como devemos avaliar?”. Se são vários os domínios sobre os quais incide a avaliação, então o professor deve estar munido de técnicas e instrumentos que o suportem para realizar uma avaliação o mais fidedigna possível. As técnicas e os instrumentos de medida diferem consoante o domínio (cognitivo, procedimental e atitudinal) que se privilegia, bem como o tipo de metodologia adotada pelo professor⁵.

A recolha de informação pode desdobrar-se através da observação livre ou sistemática. Esta última integra grelhas de observação direta que incidem, normalmente, nos domínios procedimental e atitudinal. Contudo, existem outras técnicas como os testes de etapa, trabalhos de campo, trabalhos de projeto, debates, onde é possível privilegiar-se itens de resposta mais abertos ou fechados.

Importa ainda referir quem intervém neste processo de avaliação. Aqui destacam-se dois agentes fundamentais que adotam distintamente o seu papel: o professor e o aluno. Aldina Lobo (1998, p. 90) refere que o professor deve conhecer os seus alunos e o contexto turma para perceber quais as técnicas e os instrumentos de avaliação mais adequados. Assim sendo, este tem um papel de preparar/conceber exercícios, tarefas, atividades metacognitivas que sejam o mais diversificadas possível. Para

⁴ Retirado de: Programa de História A 10º, 11º e 12º anos, p. 4.

⁵ É possível que o professor utilize instrumentos diferenciados se pretender utilizar estratégias de diferenciação pedagógica. Noutros casos, o professor pode empregar uma escala evolutiva de aplicação dos instrumentos de avaliação: do mais simples para o mais complexo.

além de ensinar, o docente também deve ser capaz de observar, interpretar, informar e orientar segundo os dados que obtém do resultado dessa avaliação.

O aluno também pode e deve ser um agente ativo e participativo no processo de avaliação. Isto quer dizer que a avaliação não fica somente na responsabilidade do professor, mas o aluno deve ser incluído no processo. Aldina Lobo (1998, p. 95) salienta que, o papel do aluno está na regulação das aprendizagens, nomeadamente no exercício de autoavaliação e de meta-avaliação, para conseguir aprendizagens significativas.

É neste sentido que urge esclarecer “quando se deve avaliar?”. Os momentos da avaliação divergem do tipo de análise que se pretende realizar, o mesmo é dizer que existem várias modalidades da avaliação conhecidas por diagnóstica, formativa e sumativa.

Carlos Ferreira (2007) conceptualiza uma abordagem interessante no que toca à avaliação diagnóstica, afirmando que esta “tem como função principal a localização do aluno.” (*idem*, p. 24). Através desta modalidade, é possível perceber se o aluno possui os pré-requisitos necessários para dar início a novas aprendizagens, verificar se este domina os objetivos indispensáveis naquele patamar e fornece ao docente a capacidade de perceber os interesses, motivações, os conhecimentos prévios, aptidões e pré-disposições e o grau de preparação dos alunos para o novo conjunto de conteúdos.

Esta modalidade de avaliação permite ao docente fazer uma “radiografia do aluno”, retirando ilações das suas características individuais e do grupo turma e ainda destacar os problemas que permanecem de intervenções anteriores. A partir da avaliação diagnóstica, o professor reúne as informações necessárias à realização de uma planificação mais exequível, adaptando-a às necessidades dos alunos e potenciando aprendizagens significativas.

É neste sentido que autores como Hadji (citado por Ferreira, 2007, p. 26) defendem uma reformulação do termo “avaliação diagnóstica” para “avaliação prognóstica” por

“permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais)” (*idem*, p. 26).

Lucie Carrilho (1999) chama a atenção para o momento da aplicação desta modalidade de avaliação afirmando que, apesar de ser aplicada no início de novas aprendizagens “é incorreto afirmar-se que a avaliação diagnóstica se aplica «no início do ano letivo» ou no «início dos períodos escolares». De modo algum. Pode ter lugar e qualquer momento de um período ou, até, próximo do final do ano letivo se, em tais ocasiões, tiverem início novas unidades do programa”. (*idem*, 1999, p. 79).

Muito próxima da avaliação diagnóstica está a avaliação formativa que, tal como Hadji (citado por Ferreira, 2007) afirma detém uma finalidade pedagógica e integrante no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pressupõe sempre a melhoria de algo, devido a focar-se no processo de aprendizagem e não nos resultados.

As palavras-chave que caracterizam esta modalidade de avaliação são a informação, o *feedback*, e a regulação (Ferreira, 2007). Informação porque esclarece os vários intervenientes no processo educativo sobre o patamar de aprendizagem. *Feedback* dos resultados obtidos dessa aprendizagem, sejam eles positivos e/ou negativos. Regulação porque a avaliação formativa permite uma intervenção localizada das dificuldades como forma de remediação e intervenção atempada do problema em questão. A função de regulação atinge tanto o professor como os alunos na medida em que o professor percebe as dificuldades dos alunos e consegue adaptar a sua prática para colmatar essas mesmas dificuldades. O facto de permitir aos alunos consciencializar-se e enfrentar as suas próprias dificuldades reflete-se num maior envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, estimulando a superação.

Para Ferreira (2007, p. 29-30) as vantagens de uma avaliação formativa contínua na sala de aula são:

“1. A regulação do processo de aprendizagem pela adoção de medidas de recuperação ou de estratégias de ensino individualizadas; 2. Proporciona a análise do processo didático no sentido de melhorar e de lhe atribuir mais qualidade; 3. Permite adotar medidas de intervenção face aos erros.”

Lucie Carrilho (1999) chama a atenção para os momentos de aplicação da avaliação formativa. Tal como já foi referido anteriormente, esta deve ser utilizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, contudo a autora refere que existem momentos cruciais, tais como em conteúdos estruturantes de uma temática em que o professor tem que se certificar que os objetivos foram atingidos para se passar para um patamar subsequente. No caso das unidades temáticas de maior dimensão também é importante aplicar vários momentos formativos para assim detetar erros e, se necessário reforçar pré-requisitos para garantir as aprendizagens estruturantes. O grande entrave à aplicação desta modalidade referido pelos docentes está na extensão dos programas curriculares que, segundo estes professores, para os cumprir na totalidade ficam limitados de tempo para realizar uma avaliação formativa adequada. Fica assim a frustração de prosseguir sem perceber se as aprendizagens foram adquiridas.

É neste ponto que, muitas vezes se cruza e confunde a avaliação formativa com a avaliação sumativa. Carlos Ferreira (2007) afirma que a finalidade da avaliação sumativa é somente medir e quantificar resultados, já a formativa pressupõe uma recolha contínua de informação sobre o processo de ensino e aprendizagem. Teremos oportunidade de discutir de forma mais aprofundada sobre a avaliação formativa e formadora no Capítulo 2.

Dado que a avaliação formativa se encontra a montante do processo de ensino e aprendizagem, então a avaliação sumativa está a jusante, já que se realiza no final deste processo. Segundo Carlos Rosales (1992, p. 36) “a função da avaliação sumativa tem lugar no fim de um determinado processo didático, verifica os

resultados do mesmo e serve de base para adotar decisões de certificação de promoção ou repetição, de seleção. Este tipo de função avaliadora foi também denominado, reprovativa por dar conta daquilo que se fez no passado.”

Tal como o nome indica, a avaliação sumativa consiste numa soma e num balanço das aprendizagens dos alunos. (Ferreira, 2007, p. 30). Esta modalidade de avaliação tem como objetivo a medição e a classificação dos resultados obtidos. Assim sendo, utiliza-se normalmente escalas de medição quantificáveis que visam hierarquizar o grau de aprendizagem dos alunos. (*idem*, p. 31). Emite um juízo final e tem uma função certificadora no final de cada ciclo. Esta modalidade de avaliação é aquela levada em linha de conta pelas sociedades e, muitas vezes também é entendida como tendo uma função “sancionadora” (Arredondo, 2003, p. 27).

A avaliação sumativa completa um ciclo iniciado pela avaliação diagnóstica, passando pela avaliação formativa e chegando até à avaliação sumativa. Na maioria dos casos, ela é alvo de interpretações do processo de ensino e aprendizagem e utilizada por muitos estudos sobre investigação educacional. (Pais, 1996, p. 50). São essas interpretações que incidem nas decisões de progressão ou retenção dentro do sistema de ensino, muitas vezes entendida como o “ajuste de contas”.

Como síntese deste capítulo entendemos apresentar um esquema síntese que reflete, em diagrama, aquilo que procuramos desenvolver em termos escritos:

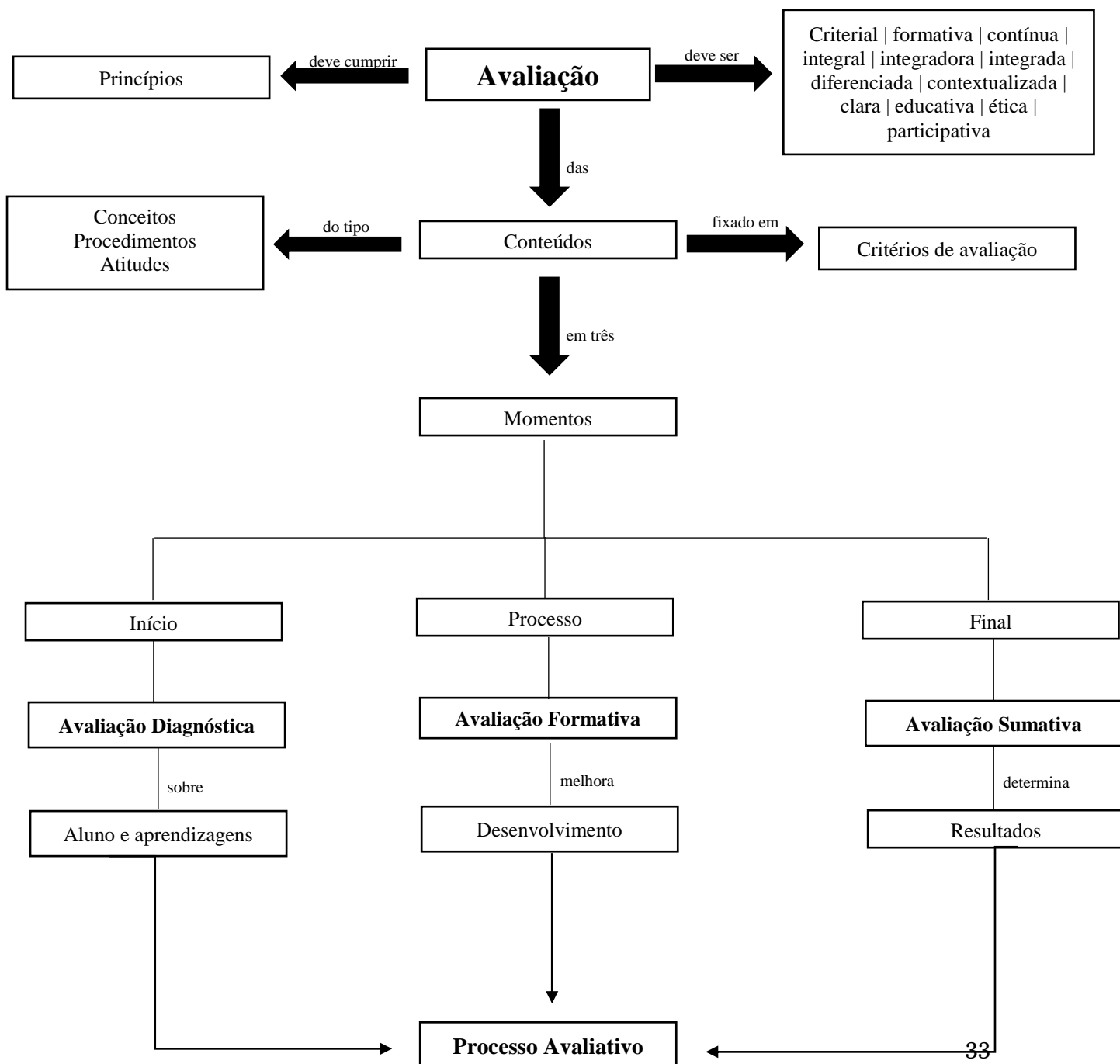


Figura 1. A árvore da avaliação. (Adaptado de: Castillo e Cabrerizo, 2006)

3. Da certificação aos *rankings*

O fenómeno da avaliação como certificação atinge as sociedades contemporâneas numa lógica de “prestação de contas” e demonstração de resultados. Urge a necessidade no sistema educativo português atual de utilizar meios para obter resultados que pressupõem uma classificação e hierarquização dos alunos e até das próprias instituições de ensino. Esses resultados são alcançados por meio da avaliação externa dos alunos (os resultados dos exames) e pela publicação dos rankings das escolas.

Neste contexto, vale a pena tentar responder a duas questões: “em que medida a avaliação externa dos alunos contribui para a melhoria das aprendizagens?” e “Quais são as consequências da avaliação das escolas no sistema educativo português?”

A propósito da avaliação externa dos alunos, Domingues Fernandes salienta uma série de pontos sobre os quais esta incide:

“(…) a) controlar, tendo em vista garantir que os conteúdos previstos no currículo são ensinados e supostamente aprendidos por todos os alunos; b) monitorizar, relacionando com a responsabilização e a chamada prestação de contas através dos resultados obtidos pelos alunos; c) certificar; e d) selecionar, como é, entre nós, o caso no acesso ao ensino superior por parte dos jovens que concluem o ensino secundário.” (in CNE, 2012, p. 39).

Por outro lado, também são evidenciadas desvantagens como por exemplo a centralização dos conteúdos com base naquilo que sai nos exames, a sobrevalorização daquelas disciplinas que são alvo de prova externa em detrimento de outras. Neste caso, verifica-se, por exemplo, que os tempos letivos e as horas de apoio não são distribuídos de forma igualitária ou consoante as dificuldades dos alunos. Outro dos efeitos indesejáveis da avaliação externa prende-se com o “vício” das estratégias dos

professores para treinar os alunos para o exame, utilizando sempre modelos de prova, exercícios similares, o tipo de linguagem, as cotações, etc.

Segundo Fernandes a “relação entre as avaliações externas e a melhoria das aprendizagens é possível, mas é necessário considerar e pôr em prática um conjunto de ações.” (in CNE, 2012, p.43). A proposta incide na articulação da avaliação externa com a avaliação interna, contudo o caso português necessita de uma reformulação das práticas internas para que esta relação seja possível. Isto indica que a avaliação externa só contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos quando está articulada com a avaliação interna. Recentemente foi divulgado nos órgãos de comunicação social⁶ que o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) pretende reforçar nas escolas os relatórios individuais com o objetivo de fornecer informação mais detalhada acerca das dificuldades dos alunos. Isto permite direcionar apoios e regular o horário destinado a cada disciplina, colmatando assim as dificuldades evidenciadas nas respetivas provas.⁷

A grande discussão em torno da avaliação externa está interligada com a segunda pergunta acerca dos rankings das escolas. Esta hierarquização pressupõe uma preocupação com os resultados dos alunos que, por um lado pode traduzir-se numa luta igual para que todos cheguem ao sucesso ou, por outro lado, que se valorizem somente aqueles que têm boas classificações.

Segundo Natércio a questão dos rankings das escolas provoca uma espécie de “procura de mercado”, “numa lógica de promoção da regulação mercantil, através da ativação da procura por parte das famílias, e do reforço de mecanismos formais e informais de controlo social sobre a escola.” (Natércio, 2004, p. 8). Este tipo de avaliação caracteriza-se por:

“Avaliar de forma integrada o desempenho das escolas, identificando os pontos fortes e fracos, induzir processos de autoavaliação [...], valorizar a qualidade dos desempenhos e das aprendizagens, caracterizar o desempenho do sistema escolar,

⁶ Retirado de: <http://www.tsf.pt/sociedade/interior/provas-de-afericao-nem-vao-ter-notas-atribuidas-5292096.html>. Consultado em: 20.07.2016

⁷ Apesar de se referir a resultados das provas de aferição, consideramos referir esta tentativa de regulação das aprendizagens abraçada à avaliação externa.

disponibilizar e divulgar informação e contribuir para a regulação do funcionamento do sistema educativo (...) [esperando-se a] Melhoria da qualidade do ensino através da indução de práticas de autoavaliação centradas na análise dos resultados educativos dos alunos e do desempenho das escolas, (e) a prestação de contas do desempenho do sistema escolar no que se refere à sua eficiência e eficácia.” (Natércio, 2004, p. 13)

Esta lógica competitiva caracteriza as escolas consoante o tipo de alunos que integra e a própria divisão por estatuto social. Vejamos que não só pesam para este ranking os exames nacionais, mas também outras variáveis que passam pela articulação da escola com o município, os projetos que esta adota, a oferta que dispõe, entre outros.

A questão da hierarquização relaciona-se com a construção do pré-conceito de que existem escolas com condições mais indicadas para estratos sociais elevados, que dão garantias da possibilidade de progressão para o ensino superior e aquelas que se destinam aos grupos sociais que dispõem de menor informação, com o objetivo de terminar apenas a escolaridade obrigatória.

Em síntese, a pressão social e económica é também colocada aos sistemas de ensino e aos espaços educativos com o objetivo de se evidenciarem resultados. Indexada a esta ideia, a escola pública vem sendo chamada a prestar contas e a competir com outras escolas através dos rankings. Esta noção de que a avaliação está em todo o lado, deveria ter em vista o sucesso e a qualidade ao fosso socioeconómico que se adensa nos últimos anos na sociedade portuguesa.

Capítulo 2. Na internalidade do processo de avaliação

1. Da teoria à prática da avaliação formativa

Reportando novamente ao conceito de avaliação formativa, importa levantar a discussão mais pormenorizada acerca da génese do seu conceito e dos propósitos, estabelecendo ainda o cruzamento com a avaliação formadora até chegar à prática desta modalidade de avaliação.

O conceito de avaliação formativa surge com Scriven em 1967 num contexto de pedagogia por objetivos, sendo que estes constituíam uma espécie de controlo do processo de ensino e aprendizagem. (Ferreira, 2007, p. 57). Os progressos e os erros dos alunos eram detetados através de testes formativos, visando ainda a adaptação da pedagogia do professor.

Esta pedagogia denominada de *mestria* ou de *domínio*, cria mecanismos para que todos os alunos consigam cumprir os objetivos, a constatação dos erros e a possibilidade de o professor saber aplicar medidas de remediação em função do perfil dos alunos, a partir do *feedback* apresentado nas suas respostas. Assim sendo, esta estratégia recusa o insucesso escolar, as desigualdades e a incapacidade de progressão (*idem*, p. 57).

“Foi com Bloom e os seus colaboradores que, pela primeira vez, em 1971, utilizaram a avaliação formativa, chamando à atenção para a importância dos processos a desenvolver pelos docentes e de forma a adequarem as suas práticas às dificuldades de aprendizagem detetadas nos alunos.” (Barreira, *et al*, 2006, p. 96).

Através de investigação sistemática no domínio da educação e avaliação, influenciada por novas teorias e paradigmas de ensino, o conceito de avaliação formativa foi evoluindo e aprimorou-se o processo. Deste modo, não é possível falar-se de uma única teoria sobre avaliação formativa, pois são várias as perspectivas assumidas pelos autores da especialidade como se pode verificar no quadro seguinte:

Autor(es)	Definição
Bloom, Hastings, Madaus, 1971	“A avaliação formativa preocupa-se em determinar o grau de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e indicar a parte da tarefa não dominada.”
J. Cardinet, 1979	“Uma avaliação que tem por finalidade guiar o aluno no seu trabalho escolar. Procura situar as dificuldades sentidas pelo aluno, e ajudá-lo a descobrir modos de progredir na aprendizagem.
L. Allal, 1982	“Tem por finalidade assegurar a regulação dos processos de formação, isto é, fornecer informações pormenorizadas sobre processos e/ou resultados de aprendizagem do aluno, a fim de permitir uma adaptação das atividades de ensino/aprendizagem.”
B. Petitjean, 1984	“O objetivo essencial da avaliação formativa é tornar [...] o aluno <i>ator</i> da sua aprendizagem. A avaliação formativa é intrínseca ao processo de aprendizagem, [...] é contínua mais do que <i>analítica</i> , mais <i>centrada em quem aprende</i> do que no produto acabado.”
Noizet e Caverni, 1985	“A avaliação formativa tem por objetivo obter uma dupla retroação; sobre o aluno, para lhe indicar as etapas que transpôs e as dificuldades; sobre o professor, para lhe indicar como se desenvolve o seu programa pedagógico e quais as alterações a fazer para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.”
Cortesão, 1993	“Funciona como uma espécie de bússola orientadora do processo de ensino e aprendizagem.”
Serpa, 1997	“Ao remeter-nos para o processo de aquisição de aprendizagens, a avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos; é antes interrogar-se sobre um processo, é o refazer do caminho percorrido para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo.”

Scallon, 2000	“Processo de avaliação contínua que tem por objetivo assegurar a progressão dos indivíduos implicados num processo de aprendizagem ou de formação, a partir de duas vias possíveis; pelas modificações da situação ou do contexto pedagógico; dando a cada indivíduo a ajuda de que necessita para progredir, trazendo melhorias ou corretivos apropriados.”
---------------	--

Quadro 2. Contributos para a definição de avaliação formativa. Adaptado de: Abrecht, 1994; Barreira, et al, 2006; Ferreira, 2007.

É possível salientar pontos de convergência nas mais variadas definições de avaliação formativa enunciadas anteriormente. Na sua maioria, referem que está direcionada para o aluno, focando-se no seu progresso cognitivo e revelam atenção perante as dificuldades e os problemas que este apresenta ao longo do processo de ensino e aprendizagem. É nesta perspetiva que Carlos Ferreira afirma que:

“Procurando a regulação do processo de aprendizagem do aluno, a avaliação formativa pressupõe a individualização do ensino, pela diversificação/diferenciação dos procedimentos pedagógicos em função das características dos alunos e dos seus percursos de aprendizagem.” (Ferreira, 2007, p. 65)

O professor deve utilizar a avaliação formativa como meio de reflexão da sua prática, das suas estratégias de ensino e dos recursos que implementa. Cabe ao professor, saber utilizar a avaliação formativa como “uma bússola”, tal como afirma Cortesão, 1993, para orientar o processo de ensino e aprendizagem, em função das necessidades dos seus alunos.

Neste sentido, Ferreira, (2007) fala-nos na relação entre avaliação formativa e ensino diferenciado e na adoção de estratégias diversificadas em função das necessidades dos alunos.

Essas estratégias passam também pela ativação de um processo de regulação⁸. A regulação baseia-se nos *feedbacks* dos resultados do processo de ensino e aprendizagem e visa a comunicação entre professor e aluno. Este último assume um papel preponderante na superação das suas próprias dificuldades. Assim sendo, o erro não é associado à punição, mas como uma tomada de consciência de que é necessário encontrar alternativas para o colmatar.

É neste ponto que a avaliação formativa converge com a avaliação formadora:

“Segundo Scriven, a primeira dirige-se mais ao professor porque o leva a atualizar os seus conhecimentos didáticos, a procurar coerência entre os seus critérios e as escolhas didáticas, a relativizar o peso da sua pessoa no comportamento do avaliador. (...) A avaliação formadora constitui um percurso de avaliação conduzido por aquele que aprende e é um instrumento de construção dos conhecimentos que o aluno precisa de adquirir”. (Pais, 1996, p. 43-44).

A noção de avaliação formadora surge no propósito de aproximar o aluno na participação da sua própria aprendizagem e no processo de regulação. Este conceito é explorado por várias teorias de investigação educacional e de psicologia da educação mostrando que o aluno tem um papel ativo nas várias fases do processo de ensino e aprendizagem que vão desde a definição de objetivos, escolha de estratégias para os realizar, até à avaliação dos mesmos (Palmira, 2004, p. 69).

Este conceito salienta que o aluno deve ser chamado a discutir as regras de todo o processo e os critérios sobre os quais incide a avaliação. É nesta linha de pensamento que Maria Palmira afirma que: “efetivamente e com muita frequência, critérios e objetivos, quando são anunciados pelo professor, não foram objeto de um trabalho em profundidade por parte do aluno. Parte-se do princípio que chega a comunicá-los para que os alunos os interiorizem.” (*idem*, p. 70).

Em jeito de síntese, apresentamos um quadro que salienta as principais características destes dois tipos de avaliação:

⁸ No ponto 2 deste capítulo será discutido com mais pormenor o conceito de regulação.

Avaliação Formativa (Pedagogia por objetivos – Scriven, 1967)	Avaliação Formadora (Bonuiol y Nunziati – 1974 - 1977)
<p>Explicação de critérios de avaliação reguladora e da responsabilidade do professor; Adaptação do dispositivo pedagógico à realidade das aprendizagens; Regulação da progressão pedagógica (reforço do sucesso e gestão do erro)</p> <p>A avaliação formativa é para o professor porque o obriga: a atualizar os seus conhecimentos didáticos; a procurar coerência entre os seus critérios e as suas escolhas didáticas; a relativizar o peso da sua pessoa no comportamento de avaliador.</p>	<p>Apropriação pelos alunos dos critérios de avaliação; Domínio dos instrumentos de antecipação e de planificação da ação; Transformação do trabalho pedagógico em sequências de aprendizagem; Recurso sistemático à autoavaliação</p> <p>A avaliação formadora constitui um percurso de avaliação conduzido por aquele que aprende e é um instrumento de construção dos conhecimentos que o aluno precisa de adquirir.</p>

Quadro 3. Contributos para a definição de avaliação formativa. Adaptado de: Abrecht, 1994; Barreira, et al, 2006; Ferreira, 2007.

A transposição da teoria para a prática da avaliação formativa não é um processo simples. Barreira, *et al*, (2006) afirmam que “a realidade do ensino nem sempre proporciona condições para se proceder a uma avaliação contínua, tornando-se necessário seleccionar momentos cruciais de controlo de aprendizagem.” (*idem*, p. 97).

As técnicas e instrumentos que visam a prática da avaliação formativa devem ser adequadas à disciplina em questão. Ainda assim, seja qual for, devem privilegiar-se sempre diversificados instrumentos para que se consigam obter informações úteis sobre as aprendizagens dos alunos.

Para o caso da Geografia A, a questão do “saber-fazer” está presente em grande parte dos objetivos desta disciplina, logo privilegia-se a observação, leitura e interpretação de mapas, gráficos e imagens, a pesquisa de informação, a construção de gráficos, maquetes, o cálculo de indicadores, entre outros. No caso da História A, privilegia-se a

pesquisa e a problematização da informação, a interpretação do conteúdo das fontes de natureza diversa, a formulação de hipóteses explicativas, o vocabulário da disciplina, a realização de debates, a relação entre a História de Portugal com a História europeia e mundial, entre outros. É de salientar que a observação direta e sistemática por parte do professor permite-lhe retirar conclusões de forma contínua sobre os seus alunos.

2. A regulação das aprendizagens através da avaliação

Na ótica de uma avaliação inserida num modelo construtivista das aprendizagens o conceito de regulação surge intrinsecamente ligado à avaliação formativa. Segundo Allal, (1999) “a noção de regulação permitiu atribuir uma perspetiva mais dinâmica à avaliação do que os conceitos de correção e de remediação da pedagogia por objetivos ou de mestria”. (Citado por Ferreira, 2007 p. 98).

Relativamente às formas de regulação, são conhecidas a regulação retroativa, a regulação pró-ativa e a regulação interativa.

A regulação retroativa, tal como o nome indica ocorre após um período de aprendizagem e incide na recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos. Este tipo de regulação é realizado no final de uma etapa, *a posteriori*, na qual o professor “verifica os objetivos cumpridos por cada aluno e aqueles que não foram, (...) organiza atividades de remediação, selecionadas em função do perfil de resultados obtidos pelo aluno, para retomar os objetivos por ele não alcançados.” (Ferreira, 2007, p. 101).

As medidas de remediação passam pela realização de exercícios complementares que procuram superar de forma cirúrgica o erro, trabalhos de grupo, leituras suplementares, utilização de meios informáticos e audiovisuais, entre outros. (Barreira, *et al.* 2006, p. 102).

Esta forma de regulação encara o erro e as dificuldades como um entrave à progressão das aprendizagens, tornando-se necessário colmatá-las para que se possa progredir para novas temáticas. Ela revela, no entanto, algumas fragilidades resultantes sobretudo do

facto de se realizarem através de testes formativos no final das aprendizagens, impedindo que durante o percurso de aprendizagem possa fazer-se inflexões na forma de ensinar e na maneira de aprender. Esta modalidade também cria mais entraves à individualização do ensino, uma vez que o ensino diferenciado se torna difícil ou impossível ao longo do processo.

Quanto à regulação pró-ativa consiste “na aplicação, num novo contexto, de atividades que proporcionem o aprofundamento e a consolidação das competências dos alunos” (Ferreira, 2007, p. 103). Ao invés de retomar as tarefas que não foram bem-sucedidas ou de perseguir erros detetados após a realização de uma avaliação formativa, a regulação pró-ativa torna-se mais abrangente na medida em que são proporcionadas atividades a todos os alunos, tenham eles deparado com dificuldades ou não. Este tipo de regulação proporciona momentos de aprendizagem mais adequados pois abrange não só aqueles alunos que evidenciam lacunas, mas também aqueles que progrediram e, deste modo, podem aprofundar os conhecimentos através de exercícios diferentes. Sobre a regulação pró-ativa Abrecht afirma que:

“Consolidação para uns, e aprofundamento para outros, vê-se bem que esta segunda forma de avaliação constitui um instrumento, simultaneamente, mais amplo e mais específico do que o anterior.” (*idem*, 1986 p. 46).

Uma das críticas apontadas por Ferreira (2007, p. 103) à modalidade de regulação pró-ativa assenta nos dois grandes grupos sobre que esta se debruça. O mesmo é dizer que não existe individualização de atividades e aprendizagens dentro do grupo de aprofundamento e do grupo de consolidação.

O que distingue a regulação interativa das anteriores é a interação imediata entre professor e aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. A regulação privilegia a observação do professor enquanto os alunos realizam as tarefas de aprendizagem. Segundo Ferreira “através da observação do aluno enquanto realiza uma tarefa e da interação deste com o professor, procura-se identificar as dificuldades no momento em que surgem e diagnosticar os fatores que estão na sua origem.” (*idem*, 2007, p. 104)

Deste modo, existe um acompanhamento que proporciona a individualização do ensino na medida em que o professor acompanha ao momento as atividades dos alunos e propõe a regulação consoante as dificuldades que estes apresentam.

Como se processa esta forma de regulação? O professor tem um papel de observador à medida que os alunos realizam a tarefa em questão, circulando pela sala e colocando questões que permitam realizar um diagnóstico do patamar de aprendizagem de cada aluno. Através dessa interação, tanto o professor como o aluno tomam a consciência das dificuldades e/ou dos progressos evidenciados no processo de aprendizagem. Diagnosticar para individualizar é uma das chaves da regulação interativa, pois permite conhecer de forma concisa o trabalho de cada aluno.

O que acontece quando um aluno tem dificuldades? Perante uma dificuldade o professor estabelece um diálogo com o aluno, fazendo o ponto de situação naquele instante e fornecendo orientações “com perguntas, sugestões, com reorganização das atividades, com a proposta de outro material.” (Ferreira, 2007, p. 205).

Essa mesma interação também pode surgir em grupos de trabalho na qual o professor observa a evolução das aprendizagens e a forma como os alunos interagem para colmatar lacunas.

As vantagens relacionadas com a regulação interativa encontram-se na orientação e regulação individualizada, através do professor, mas também na implicação do aluno no processo de aprendizagem que proporciona a consciência das suas aprendizagens, através da autoavaliação. Além disso, “permite a intervenção atempada (das dificuldades), evitando a sua descontextualização e acumulação.” (Ferreira, 2007, p. 106). Através da regulação interativa existe a possibilidade de uma recolha contínua de dados que permitem que o professor conheça melhor os seus alunos.

Como desvantagens, considera-se que esta forma de regulação limita a capacidade do professor em alcançar todos os seus alunos. Em turmas de grande dimensão, não é possível fazer-se uma observação individualizada, além de que, torna-se complexo chegar a todos que apresentam dificuldades. Para tal, Carlos Ferreira propõe:

“Uma avaliação pontual de regulação retroativa através de um controlo escrito. Através deste controlo escrito, o professor verifica aqueles que estão com dificuldades e dialoga com eles para diagnosticar mais detalhadamente as suas dificuldades e averiguar o que as motivou.” (*idem*, 2007, p. 107).

As três formas de regulação têm sempre como premissa contribuir para as aprendizagens significativas dos alunos, garantindo estratégias que visam colmatar qualquer tipo de dificuldades, garantindo que o aluno é um agente ativo na construção do saber, promovendo momentos de autoavaliação durante o processo de ensino e aprendizagem.

Numa perspetiva de ensino e aprendizagem construtivista, pretende-se que o aluno adquira mecanismos de permitam autorregular-se. Para tal, entende-se que o aluno não é definido como uma “tábua rasa”, mas sim como alguém que possui conhecimentos prévios que devem ser utilizados com o objetivo de aperfeiçoar as aprendizagens. Deste modo, entende-se que as situações de aprendizagem devem corresponder a esta premissa de modo a que os alunos sejam capazes de entender que já são detentores de conhecimento e que devem ser estimulados para serem cada vez mais autónomos, promovendo assim a sua autoestima e o seu autoconceito.

Além disso, os alunos têm de ter interesse no seu próprio desenvolvimento (autodesenvolvimento) e na autorregulação das aprendizagens. Cabe ao professor criar condições estimulantes de aprendizagem, que despertem a vontade do aluno no seu próprio desenvolvimento cognitivo e na tentativa de superação.

É nesta linha de pensamento que as teorias da psicologia da educação estudam o confronto entre as dificuldades do indivíduo e a tentativa de superação das mesmas:

“A dinâmica do conflito sociocognitivo supõe que os sujeitos se envolvam ativamente numa confrontação cognitiva e que essa confrontação seja uma ocasião de divergência entre as suas respostas, mas, para isso, é necessário que aceite cooperar ativamente na procura de uma solução e ultrapassar as suas oposições para conseguir uma resposta comum.” (Leite, 2003, p. 51)

Assim sendo, a regulação das aprendizagens está relacionada com a criação de mecanismos que levam, por um lado, ao envolvimento do aluno no seu processo de

aprendizagem e, por outro, no confronto com as suas dúvidas. A intenção autorreguladora está intrinsecamente ligada com a avaliação formadora, referida anteriormente, pois coloca o aluno na participação da sua aprendizagem.

Segundo Allal (1993) “a autorregulação pressupõe que o aluno desenvolva competências metacognitivas, que a maioria das crianças, quando entra na escola, já as possui num determinado grau de elaboração, mas têm de ser entendidas, diversificadas e outras aprendidas.” (Citado por Ferreira, 2007, p. 117).

Como tal, o aluno deve ter em si a tomada de consciência do que sabe e do que vai aprendendo. É neste ponto que focamos os processos metacognitivos que implicam “uma tomada de consciência pelo sujeito do seu próprio funcionamento. O professor deve, então, introduzir o aluno a um retrocesso refletido sobre as suas estratégias a fim de que ele possa analisar as razões do seu êxito ou do seu fracasso.” (Alves, 2004, p. 70).

Deste modo, o professor deve promover uma avaliação integradora, que promova a discussão e o acordo dos critérios e processos de avaliação. Essa responsabilização coletiva no ato de avaliar promove uma consciencialização mais próxima das aprendizagens e uma atitude reflexiva por parte dos alunos. A propósito, Carlinda Leite escreve:

“Parece ser cada vez mais consistente a ideia de que orientar os alunos para o uso de estratégias cognitivas – por forma a melhorarem o seu processo de aprendizagem – e para o uso de estratégias metacognitivas por forma a regularem esse processo – é contribuir para neles desenvolver competências gerais de aprender a aprender, ou seja, é contribuir para que compreendam o *porquê* do eu estão a aprender (os conteúdos) e o *como* realizam a aprendizagem.” (*idem*, 2003, p. 56)

A participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem bem como do processo de avaliação, promove a tomada de consciência do seu funcionamento cognitivo, a reflexão e autoavaliação sobre o estado do seu conhecimento, potenciando uma modalidade de ensino construtivista que emprega modalidades de avaliação integradoras e formadoras, desencadeando assim aprendizagens significativas.

Nesta perspectiva, importa questionar: qual o papel da autoavaliação num modelo construtivista de aprendizagem?

3. A autoavaliação no processo de ensino e aprendizagem

Numa sociedade cada vez mais competitiva e exigente, somos colocados à prova diariamente, perseguindo metas e objetivos, logo uma das áreas comuns a todas profissões é a autoavaliação, que permite desenvolver capacidades de autonomia e reflexão, norteados os objetivos a atingir.

Seguindo o esquema conceptual até este ponto adotado, que liga a avaliação formadora à autorregulação, chegamos à autoavaliação que está no centro de todo o processo. Parte-se do pressuposto que

“(…) a autoavaliação consiste num processo em que o aluno participa na sua avaliação, a partir de critérios que são apresentados pelo professor, ou negociados com os alunos. Pensando sobre o que faz, o aluno reflete sobre o porquê de o ter feito e sobre o caminho que está a seguir para que cumpra os critérios de avaliação estabelecidos, numa lógica de questão própria dos seus projetos, dos seus progressos, das suas estratégias face às tarefas e aos obstáculos.” (Perrenoud, 1993. Citado por Ferreira, 2007, p. 108).

A autoavaliação incide sobretudo no aluno, devendo o professor criar mecanismos para que ela aconteça. A consciencialização das dificuldades, erros ou potencialidades só é possível quando o próprio aluno tem a capacidade de efetuar processos de reflexão e “olhar para o espelho” para perceber qual é o rumo que deve seguir. Para Maria Palmira “o papel atribuído à autoavaliação é, pois, central. A apropriação dos critérios de avaliação e dos objetivos do professor constituem a pedra angular de todo o sistema.” (Alves, 2004, p. 70).

Frequentemente não são criados mecanismos que possibilitem a apropriação dos critérios de avaliação, pelos alunos, nem tampouco estes são discutidos em grupo turma com o professor. A verdadeira regulação só acontece quando o aluno toma consciência de que é um agente ativo em todo o processo e que, ao compreender os propósitos e

finalidades da autoavaliação, consegue desenvolver esta capacidade de gestão da própria aprendizagem.

Neste sentido, Nunziati (1990) refere que “é pela autoavaliação, como peça chave de qualquer dispositivo pedagógico, que se criam condições que permitem ao aluno uma efetiva regulação da sua aprendizagem.” (Citado por Ferreira, 2007, p. 108).

Além de implicar o aluno na sua própria aprendizagem, outras finalidades que podemos atribuir à autoavaliação passam pelo desenvolvimento da sua capacidade de autonomia, através da gestão do seu próprio percurso, a tomada de consciência daquilo que é ou não capaz de executar, o sentido de responsabilidade, através da construção do seu conhecimento. Também estimula a capacidade de reflexão e, consequentemente de autorregulação na realização das tarefas.

O papel do professor na autoavaliação está na orientação e na mediação dos seus alunos. Este deve descentralizar, em primeiro lugar, o seu poder de único avaliador para permitir que o aluno faça parte deste processo. Posteriormente, deve criar condições pedagógicas para implementar gradualmente este processo, tendo em conta o contexto de trabalho dos alunos. Essas condições pedagógicas traduzem-se na criação de estratégias favoráveis ao desenvolvimento de competências metacognitivas e de autorregulação por parte dos alunos. A este propósito Vieira e Moreira (1993) afirmam:

“Estamos perante uma tarefa complexa que envolve a descrição, a interpretação, o confronto e a reconstrução de conceções e práticas subjetivas, através de procedimentos de tipo reflexivo e experimental que implicam, frequentemente, a adoção de uma postura confessional (como sou? O que faço? O que penso?) e de uma prática de risco (exploratória, de tentativa e erro)” (Citado por Leal, 2015, p. 32).

Carlos Ferreira (2007, p. 110) distingue três modalidades de autoavaliação, sendo elas:

- A autoavaliação realizada pelo aluno que regula a sua própria aprendizagem, tendo em conta os objetivos que definiu;

- A avaliação mútua, desencadeada por dois ou mais alunos que avaliam o seu processo de aprendizagem, tendo em conta os objetivos definidos em grupo;

-A coavaliação em que o aluno confronta a sua avaliação com aquela realizada pelo professor.

Destacamos ainda a heteroavaliação realizada por dois ou mais indivíduos, sejam eles aluno e professor ou entre alunos, que tem como finalidade a reflexão acerca do trabalho realizado pelo outro indivíduo.

É possível evidenciar que o aluno é sempre o principal agente no processo de avaliação. Esta prática traduz-se no envolvimento de várias competências (cognitivas, processuais e atitudinais) que tornam o aluno um indivíduo mais competente em múltiplas dimensões.

Neste sentido, o professor deve promover instrumentos e tarefas que estimulem esta prática e que sejam apelativos para os alunos. Pelo que já foi referido anteriormente, é importante que sejam aplicadas tarefas diversificadas e em vários momentos/contextos do processo de aprendizagem. Salientam-se como exemplos os portefólios, os diários de aula, os exercícios de consolidação, conversas com o professor, questionários de ideias tácitas, as aulas oficina, os trabalhos de pesquisa, entre outros. Importa deixar claro que não existem receitas nem uniformidade na aplicação de instrumentos. Cabe ao professor ser capaz de reconhecer o aluno e traçar o seu perfil para promover atividades o mais diversificadas possível.

Implementar este tipo de avaliação não é tarefa fácil, pois pressupõe uma mudança de atitudes, começando no próprio sistema de ensino, passando pela organização dos programas curriculares, na metodologia dos professores, no processo de aprendizagem dos alunos até à perceção daquilo que é avaliação pelo encarregado de educação.

Adotar processos de autoavaliação sistemáticos em sala de aula é um longo caminho a ser trilhado na medida em que a Escola necessita de abrir a porta a esta metodologia construtivista e aproximar-se mais da sociedade já que nela a autoavaliação tem um papel tão central, através daquilo que somos, daquilo que fazemos e daquilo que podemos vir a fazer.

Levantam-se inúmeros entraves à aplicação deste processo desde a falta de tempo para cumprir os programas curriculares, a falta de hábitos por parte dos alunos, a falta de credibilidade nestes processos e a dificuldade que alguns docentes sentem em descentralizar e partilhar o seu papel de avaliadores. Todas estas questões podem ser colmatadas com a gradual aplicação no processo de ensino e aprendizagem e o esclarecimento aos vários intervenientes do processo educativo dos benefícios da autoavaliação. É importante esclarecer que o seu propósito não é julgar e classificar, mas sim auxiliar o aluno na sua aprendizagem e no seu crescimento multidimensional. Esse esclarecimento passa por clarificar os critérios de avaliação, criar uma relação pedagógica assente na reciprocidade e na partilha, abordar os erros e dificuldades como desafios para a sua superação, promover o autoquestionamento e diversificar os instrumentos de avaliação. (Leal, 2015, p. 36-37).

Em síntese, consideramos que a autoavaliação está intrinsecamente ligada ao ensino como à sociedade em que vivemos. É fulcral formar cidadãos ativos, responsáveis, reflexivos e conscientes das suas capacidades, mas também com o alento de superar as suas dificuldades de forma autónoma. Cabe aos professores alterar hábitos enraizados e promover uma avaliação cada vez mais formadora, apelando à regulação das aprendizagens. Está no professor a capacidade de “chamar” o aluno para a sala de aula, mostrando-lhe que ele tem um papel ativo na construção do seu conhecimento. No próximo capítulo apresentamos uma série de momentos de autoavaliação e os resultados dessas aprendizagens.

Parte II – O processo de Investigação-Ação

Capítulo 1. Do contexto ao processo

1. Caracterização da escola

A Escola Secundária de Paredes localiza-se na cidade e concelho de Paredes. Pertence ao Distrito do Porto, integrando também a Área Metropolitana do Porto. Localiza-se na Rua António Araújo, no centro da cidade de Paredes, beneficiando de boas acessibilidades, dada a sua proximidade com a autoestrada A4 e de uma série de infraestruturas que permitem uma relação próxima com a comunidade envolvente, como por exemplo o complexo desportivo, a Câmara Municipal, a Biblioteca Municipal, a Casa da Cultura, entre outros.

É a principal escola do concelho de Paredes contando com mais de 40 anos de atividade. Foi intervencionada em 2009 pelo plano estratégico “Parque Escolar” devido à degradação do espaço, à necessidade de aumentar a dimensão das instalações, dado o crescente número de alunos. Por este facto, é uma escola com um espaço físico caracterizado pela modernidade e novidade, que poucas igualam nos arredores. As salas de aula estão todas equipadas com material informático, designadamente com um computador, um projetor e acesso à internet. Algumas integram ainda um quadro interativo, resultado da preocupação com a inserção da tecnologia no ensino. Há uma aposta grande no espaço ginnodesportivo adaptado à prática de várias modalidades. Integram ainda dois auditórios, salas destinadas ao ensino das artes, laboratórios, biblioteca e outros espaços indispensáveis ao funcionamento de uma escola. É de salientar também as condições de trabalho oferecidas ao corpo docente, pois para além da sala comum de professores, existem gabinetes para todos os grupos disciplinares e uma sala de trabalho comum.

De acordo com o Plano Anual de Atividades para o ano letivo de 2015/2016 a Escola Secundária de Paredes alberga cerca de 1865 alunos, com níveis de escolaridade compreendidos entre o 7º ano e o 12º ano. O elevado número de alunos espelha por um

lado a procura por este estabelecimento de ensino e por outro o elevado índice de população jovem residente no concelho de Paredes. Os cerca de 1865 alunos estão distribuídos por 32 turmas, número este que integra quatro turmas do curso básico de música e três turmas do curso básico de dança. Este dado releva a valorização da escola com o ensino articulado vocacional e as parcerias com outras instituições, nomeadamente a Academia de Música de Paredes e a Academia de Dança de Paredes.

Fazem parte do corpo docente 138 docentes, dos quais 133 pertencem aos quadros do Ministério de Educação e Ciência. Este dado revela uma escola com um corpo docente estável, capaz de desenvolver projetos a longo prazo, o conhecimento das características do território onde se inserem os alunos e a possibilidade de acompanhar as turmas ao longo dos ciclos. Por outro lado, integram neste número uma grande parte de professores no final da carreira docente, observando-se poucos professores jovens nesta escola. Para além de professores, existem 39 assistentes técnicos, distribuídos pelos vários espaços, de modo a garantir o bom funcionamento da escola.

No Plano Anual de Atividades são referidos dois eixos fundamentais. O primeiro, inscreve-se no reforço do apoio escolar nas disciplinas onde se prevê a realização de exame final. No caso da História A, nomeadamente no 12º ano e na Geografia A, no 11º ano de escolaridade, são reforçadas com 90 minutos semanais adicionais de aulas de apoio ou estudo acompanhado. Estes blocos integram o horário da turma e do professor titular da disciplina e visam um acompanhamento mais próximo para a preparação dos exames nacionais. Nestes casos, o Encarregado de Educação tem a liberdade de aceitar ou recusar a frequência do educando nestes blocos semanais, sujeitos a regime de faltas. Esta medida evidencia a preocupação da escola com os resultados da avaliação externa dos alunos.

O segundo eixo fundamental definido no Plano Anual de Atividades é direcionado para as atividades extracurriculares de carácter formativo. Ao longo do ano letivo, foi possível observar que esta escola valoriza as atividades realizadas “fora da sala de aula”, contando com várias dinâmicas ao longo das semanas e dos meses.

“Estas propostas visam estimular o gosto pela escola e contrariar o abandono escolar precoce, promover a integração responsável dos alunos na vida da escola, desenvolver o conhecimento e o apreço por valores sociais, proporcionar experiências inovadoras que favorecem a autonomia, a maturidade cívica e sócio afetiva, estimular as atitudes e os hábitos de relação e de cooperação, facultar atividades e experiências que permitem o conhecimento de manifestações culturais, estéticas, morais e cívicas, contribuir para o desenvolvimento de ações que envolvem sentimentos de liberdade, paz, justiça e solidariedade, e, enfim, prevenir situações de risco para a conservação do ambiente e do património.” (Plano Anual de Atividades, 2015/2016, p. 1)

Este dinamismo também é percebido através das parcerias com a Câmara Municipal de Paredes em vários projetos da área cultural, desportiva e de lazer, interligando a escola com o município e a comunidade envolvente. O grupo de estágio teve oportunidade de propor algumas atividades no plano de formação que visaram a ligação entre a escola e as instituições envolvidas, nomeadamente a câmara municipal e a casa da cultura.

Em perfeita integração com os objetivos do Plano de Atividades da Escola, o grupo de estágio realizou duas atividades em História e três atividades em Geografia. A primeira realizou-se no dia 3 de dezembro de 2015, intitulada “*A Romanização no Concelho de Paredes*”, onde participaram as duas turmas de História que incidem neste estudo de caso. A segunda, diz respeito a uma atividade com todas as turmas de 7º ano da escola, na disciplina de Geografia. Decorreu nos dias 14 e 15 de dezembro de 2015 com o tema “*GO! Don’t Get Lost... Geografia e Orientação*”. No segundo período, realizou-se no dia 14 de março de 2016 uma palestra com as turmas de Geografia A que incidem neste estudo, designada de “*Geografia... Come back. Pernas para que te quero!? Transportes (i) mobilidade*” sobre a temática dos transportes, com a colaboração da professora Doutora Elsa Pacheco da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Promovemos ainda, na disciplina de Geografia A, uma saída de estudo à cidade do Porto, no dia 16 de março de 2016, contando com a presença das turmas de Ensino Secundário do curso de Línguas e Humanidades, de 11º ano. Por último, realizamos uma exposição na biblioteca da escola intitulada “*Reconstituição da sala de aula e objetos do quotidiano no Estado Novo*”, que decorreu de 15 a 22 de abril de 2016. Agregada a esta atividade, promovemos um colóquio com a oradora Professora Doutora Raquel Henriques da

Universidade Nova de Lisboa, com o tema “*Quotidianos Rurais no Estado Novo*”. Neste evento participaram várias turmas de Ensino Secundário da escola.

O grupo de estágio era composto por quatro estagiários, Ana Rita Mendonça, Ana Sofia Cruz, Celso Pinto e Teresa Moreira, orientados pela professora Doutora Isabel Afonso, na disciplina de História e pela Professora Delminda Gonçalves, na disciplina de Geografia.

2. Caracterização da amostra

A componente de investigação ação incidiu nas turmas regidas pelas orientadoras cooperantes. No caso da História, apenas foi possível lecionar ao Ensino Secundário, nas duas turmas ao cargo da orientadora cooperante. Em Geografia, as experiências alargaram-se ao Ensino Básico, onde foi possível lecionar a duas turmas deste nível de ensino, mas também a duas turmas do Ensino Secundário.

A amostra selecionada para esta investigação-ação incide nas turmas do Ensino Secundário, em História e Geografia. Esta opção prende-se com a necessidade de garantir uma maior homogeneidade no processo de elaboração e tratamento de dados, já que as atividades de autoavaliação neste nível de ensino são semelhantes. Além disso, a carga letiva disponibilizada às turmas de História A e Geografia A é maior, três blocos de 90 minutos semanais, que permitem um acompanhamento mais próximo e atento, bem como a possibilidade de aplicar instrumentos de autoavaliação com maior frequência.

Relativamente à caracterização da amostra selecionada, a turma do 10º1⁹ é constituída por 31 alunos, sendo 24 raparigas e 7 rapazes, com uma média de idades que ronda os 15,4 anos. No questionário¹⁰ aplicado no início do ano letivo na disciplina de História A, quanto às razões que levaram à escolha do Curso de Línguas e Humanidades, 23 alunos identificam a vocação/ interesse como o motivo principal. Por outro lado, apenas 4 alunos referiram a *fuga* a alguma disciplina como a razão primordial. No que diz

⁹ Optamos por categorizar as turmas que incidem no estudo de caso, omitindo a sua designação.

¹⁰ Ver anexo 1.

respeito ao gosto pela disciplina de História A, 20 alunos indicam que simpatizam com a disciplina e 5 revelam gostar “em parte”. Apenas 2 mencionam que não. Quanto às estratégias que mais agradam aos alunos do 10º1 no processo de ensino-aprendizagem da História A, 11 alunos assinalaram a visualização de filmes, seguida pela explicação da professora assinalada por 10 alunos. O processo de interpretação de fontes é indicado somente por 2 alunos.

Ao longo do sucessivo acompanhamento desta turma durante o ano letivo, constatamos que a visualização de filmes foi uma estratégia realmente eficaz no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes adotada nas regências. Relativamente às classificações obtidas nos testes, realizados ao longo do ano letivo, verificamos um grupo de alunos com notas relativamente baixas, na ordem dos 4 a 8 valores, um grupo mediano, com classificações entre os 10 e os 13 valores e um pequeno grupo com resultados muito positivos, na ordem os 17 a 19 valores.

Quanto à componente atitudinal, percebemos que, no geral, era uma turma participativa, embora dispersando, por vezes, o seu foco de atenção da aula. Percebemos que esta turma interessava-se por uma metodologia de trabalho assente em estratégias diversificadas ao longo da aula. Tal como já foi dito, interessavam-se principalmente pela análise de filmes ou material audiovisual, muitas vezes utilizados como motivação da aula, mas também pelo debate de ideias e pelo trabalho de grupo. A progressão na análise e tratamento de fontes foi notória, embora tenhamos percebido que esta estratégia teve de ser aplicada em “quantidades doseadas”, para que os alunos não considerassem o trabalho “enfadonho”, que levaria à dispersão da atenção.

Relativamente ao 10º2, é composto por 31 de alunos, dos quais 15 são raparigas e 16 são rapazes. A média das idades ronda os 15, 1 anos. Nesta turma também foi aplicado o mesmo questionário da turma anterior. Sobre as razões que levaram à escolha do Curso de Línguas e Humanidades, 25 alunos identificam a vocação/ interesse como o motivo principal. Por outro lado, apenas 3 alunos referiram a *fuga* a alguma disciplina como a razão primordial. Quanto ao gosto pela disciplina de História A, 25 alunos

indicam que simpatizam com a História e apenas 3 mencionam que não é do seu agrado. No que diz respeito às estratégias que mais agradam os alunos do 10º2, a explicação da professora, é assinalada por 13 alunos e a visualização de filmes referida por 10 alunos.

Em comparação com a turma anterior, encontramos mais dificuldades de aprendizagem. Além disso, a nível atitudinal, verificou-se que a agitação, conversas paralelas e falta de concentração era evidenciada em todas as aulas. Depois de uma análise, verificamos que esse comportamento se devia ao facto de os alunos se conhecerem praticamente todos desde o primeiro ciclo de escolaridade, funcionando como uma espécie de “família”. As estratégias que melhor funcionavam eram a realização de trabalhos em grupo e de fichas de trabalho, dado o seu contexto. Apesar de valorizarem a explicação da professora no questionário como estratégia principal, esta tinha que ser acompanhada com muitos momentos de exercícios e sínteses no quadro para colmatar dificuldades e retomar os níveis de concentração. Quanto às classificações não verificamos tantas disparidades, contudo destaca-se um grupo entre os 16 e os 18 valores. Verificamos que um grande número de alunos integrava aquela turma por não ter conseguido vaga num curso profissional, o que também pode justificar alguma desmotivação que foi verificada.

Relativamente às turmas de Geografia A, não foi possível aplicar um questionário semelhante ao de História A, por questões de planificação e de disponibilidade, contudo a assistência às aulas e o contacto direto com os alunos ao longo de todo o ano letivo permitiu retirar conclusões semelhantes.

A turma do 11º1 é composta por 30 alunos, sendo que 15 são raparigas e 15 são rapazes. Verificamos que as estratégias de aprendizagem que melhor resultaram foram os debates e discussão de ideias, já que não demonstravam tanto interesse no registo de sínteses e na realização de fichas de trabalho, afirmando que “não gostavam de escrever muito”. Aproveitamos aquela motivação no debate de ideias para desenvolver as suas capacidades de argumentação, o espírito crítico e a consciência geográfica. O sucesso desta estratégia foi uma surpresa para o grupo de estágio já que a turma era um pouco apática nas restantes tarefas. O trabalho de grupo e de pesquisa também resultou,

contudo era necessário um apoio muito próximo por parte dos professores para que não houvesse dispersão.

A turma do 11º2 é composta por 33 alunos, sendo que 21 são raparigas e 12 rapazes. Esta turma caracterizava-se por um bom aproveitamento e classificações altas acima da média. Os resultados dos exames nacionais a Geografia A¹¹ demonstraram que a turma ficou 1,5 valores acima da média nacional. As estratégias de aprendizagem que melhor resultaram eram a análise de imagens e de dados, bem como o registo de sínteses no caderno diário. A nível atitudinal, o grupo destacava-se pelo bom comportamento, pois raramente se verificavam focos de destabilização. As estratégias como o debate e a discussão de ideias foram muito complicadas de se aplicar visto que a capacidade de argumentação não estava muito desenvolvida, apesar de, em alguns alunos se verificar o espírito crítico em certas temáticas.

Verifica-se assim que o estudo de caso desenvolvido foi realizado com turmas bastante heterogéneas e com metodologias de trabalho diversas. Cabe ao professor compreender a melhor forma de proporcionar aprendizagens significativas aos alunos, promovendo a superação das suas dificuldades.

No que toca às práticas de autoavaliação, todas as turmas referiram que o hábito comum ao longo do seu percurso escolar era realizar-se somente nos finais de cada período, pelo que, aplicar instrumentos de autoavaliação diversificados dos modelos “*standard*” e no decurso do processo de ensino e aprendizagem tornou-se uma novidade.

3. Estudo de caso

Tal como foi referido anteriormente, a autoavaliação contribui simultaneamente para a reflexão das aprendizagens, tanto por parte do aluno como por parte do professor. Serve ainda para promover uma regulação do processo de ensino e aprendizagem, permitindo uma intervenção atempada das dificuldades dos alunos e da gestão da planificação do professor.

¹¹ Os resultados dos Exames Nacionais de Geografia A foram obtidos posteriormente à conclusão do estágio.

A prática da autoavaliação diverge em função do estabelecimento de ensino e da disciplina. O mesmo é dizer que existem escolas que adotam modelos de autoavaliação *standard*, aplicáveis a todas as disciplinas e aquelas que deixam ao critério de cada professor a frequência e o modo de aplicabilidade desse instrumento.

No caso das disciplinas de História A e da Geografia A não existem critérios que indiquem “quando” e “como” devem ser aplicados os momentos de autoavaliação. Geralmente, o que acontece em todas as disciplinas é utilizar esta forma de avaliação somente nos finais de cada período letivo com o objetivo de auto classificação por parte dos alunos, descartando o seu valor de regulação do processo de ensino e aprendizagem.

Recordando uma das questões centrais desta investigação “como é que os alunos e o professor podem refletir sobre as aprendizagens usando a autoavaliação?”, pressupõe-se que os métodos passem pela resposta a um questionário ou através de questões, exercícios práticos e comentários reflexivos.

A utilização de questionários é um instrumento que nem sempre encontra consenso quanto à sua utilização. Existem estudos que afirmam que a utilização de um questionário não melhora a qualidade das aprendizagens nem promove a reflexão, riscando este instrumento da prática da autoavaliação. Neste estudo, a utilização do questionário não foi colocada de parte por vários motivos. Em primeiro lugar, por tratar-se de uma investigação inserida num estágio profissional, faz todo o sentido aplicar várias formas de autoavaliação de modo a que seja possível retirar ilações para o processo de ensino e aprendizagem. Em segundo lugar, a utilização de um questionário, quando concebido de acordo com as características da turma e com os tipos de conteúdos em questão, pode servir para o professor retirar conclusões, assim como o aluno refletir acerca da sua aprendizagem.

É de salientar que a tendência para descartar um questionário prende-se com a utilização de um modelo *standard* pelas escolas que, tal como já foi dito, não contribui para a melhoria das aprendizagens. No caso da Escola Secundária de Paredes, não existe

atualmente um modelo de questionário de autoavaliação, apesar de já ter sido utilizado em anos transatos.

Este estudo consistiu em aplicar exercícios diversificados de autoavaliação, inseridos nos momentos didáticos da planificação de aula e interligados com o tema em estudo. Ao aplicar instrumentos em momentos concretos da aula serviu também para clarificar que a autoavaliação está inserida no processo de ensino e aprendizagem e que não se trata de um mero processo de auto classificação.

Neste estudo seguiram-se os propósitos de uma avaliação formadora, segundo a aplicação de exercícios práticos de modo a que os alunos pudessem aplicar os seus conhecimentos adquiridos na aula, colocando tanto o aluno como o professor em processo de reflexão.

Os instrumentos utilizados nesta investigação são ferramentas adaptáveis face ao contexto da turma e à planificação em questão. Apesar de especificarem conteúdos concretos de uma determinada aula, podem servir de exemplo a outras práticas de autoavaliação. Estes momentos variam consoante a ordem da planificação, contudo foram aplicados nos exercícios de resposta às questões orientadoras, na realização de fichas de ideias tácitas ou nos finais da aula.

Outro dos critérios utilizados para a elaboração dos materiais na recolha de dados diz respeito à diversidade de materiais que permitiu compreender como é que cada aluno reage a estratégias diferentes de aprendizagem, refletindo-se na autoavaliação.

Relativamente aos domínios que foram privilegiados nas ferramentas de autoavaliação foi necessário equacionar quatro níveis de análise: “o que é que o aluno aprende?”, “como é que o aluno aprende?”, “como pode ser aplicada a autoavaliação?” e “como é que os dados obtidos da autoavaliação podem ser confrontados?”

Para elaborar uma ferramenta de autoavaliação inserida no processo de ensino e aprendizagem é necessário que se incluam as aprendizagens dos alunos, ao nível dos conteúdos temáticos, dos conteúdos procedimentais e dos conteúdos atitudinais. Os

instrumentos de autoavaliação elaborados neste estudo privilegiaram, sempre que possível, os três tipos de conteúdos, de modo a garantir uma autoavaliação mais abrangente.

Através desta investigação-ação pretendeu-se retirar ilações acerca de “como é que o aluno aprende”. As ferramentas de autoavaliação estão inseridas num contexto de atividades, tais como debates, trabalhos de grupo, análise de imagens e de documentos, entre outras. Este nível de análise dirige-se essencialmente à reflexão do professor sobre qual a estratégia de aprendizagem ou qual o recurso que funcionou melhor, contribuindo assim para uma prática docente reflexiva.

Tal como já foi evidenciado anteriormente, a autoavaliação pode ser aplicada por meio de questionários fechados, segundo uma escala, através de uma ficha de trabalho ou de ideias tácitas ou então um comentário descritivo com parâmetros de orientação. Cabe ao professor compreender qual é o instrumento mais adequado à turma e ao momento da aula em questão.

Em contexto de investigação-ação torna-se necessário confrontar os dados obtidos na autoavaliação com outro tipo de ferramentas, tais como grelhas de observação direta do professor, fichas recolha de ideias tácitas, questões dos testes, questões orientadoras, entre outras. O que está em causa nesta comparação é a autoavaliação que o aluno vai realizando nos vários momentos do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, o professor consegue compreender quais as zonas críticas da avaliação, garantindo uma regulação de todo o processo, tendo em conta as necessidades do aluno.

Neste estudo foram elaboradas seis fichas de autoavaliação para as turmas de História A e quatro fichas de autoavaliação para as turmas de Geografia A. Cada instrumento é confrontado com uma ficha de trabalho, uma grelha de observação direta e/ou uma questão de um teste. Privilegiou-se o método qualitativo na análise dos dados. Os instrumentos de autoavaliação apresentam-se por ordem cronológica de aplicação. A natureza, dimensão e tratamento de cada ferramenta de autoavaliação será tratada no ponto 5 deste capítulo.

As implicações e constrangimentos decorrentes desta investigação-ação prendem-se sobretudo pelo facto de estar inserida num contexto de experiências e de iniciação à prática profissional. O primeiro constrangimento surgiu da impossibilidade de aplicar o processo de regulação das aprendizagens em sala de aula, tendo em conta os instrumentos de autoavaliação recolhidos. O facto de partilharmos turmas entre os quatro estagiários e também com as orientadoras cooperantes obrigou a uma calendarização muito rigorosa e com pouca margem de manobra, pelo que o processo de regulação levaria à necessidade de mais aulas disponíveis para o aplicar corretamente. Contudo, no próximo capítulo serão apresentadas propostas de atuação tendo como base os instrumentos recolhidos.

Relacionado com este constrangimento está o facto de não ter sido possível realizar a heteroavaliação. Foi necessário tomar opções de recolha e tratamento de dados devido à extensão deste tema. O facto de optarmos somente pela autoavaliação, secundarizando a heteroavaliação para investigações futuras, não quer dizer que a desvalorizamos, mas que houve a necessidade de se racionalizar a recolha de dados por se tratar de uma investigação em contexto de estágio e da obrigatoriedade de cumprir com planificações um tanto menos flexíveis devido ao tempo disponível em cada turma para cada estagiário.

No que diz respeito ao estudo de caso incidir somente no Ensino Secundário, justifica-se pela inexistência de turmas de Ensino Básico na disciplina de História. Assim sendo, para garantir a possibilidade de comparação e equidade nos dados recolhidos, optamos por balizar a investigação somente no Ensino Secundário.

4. Procedimentos de análise dos dados

Em primeiro lugar, pretende-se explicar como é que cada instrumento de autoavaliação foi elaborado, contextualizando-o na planificação, na unidade didática em que se insere e também no momento da aula onde surge.

Num segundo momento, enunciam-se os conteúdos privilegiados em cada instrumento de autoavaliação, ou seja, os conceitos, a metodologia/procedimentos e as atitudes que foram selecionadas para a realização dessa mesma ferramenta.

De seguida, pretende-se evidenciar os momentos a privilegiar na avaliação, ou seja, se o instrumento de autoavaliação diz respeito ao diagnóstico prévio realizado através de uma ficha de ideias tácitas, se foi através de uma ficha de trabalho, se surgiu segundo a resposta às questões orientadoras ou ainda se foi através da resposta a uma questão de um teste.

Tendo em conta os indicadores acerca do conteúdo da avaliação e do momento em que esta é realizada, é apresentada a análise das respostas dos alunos, através das fichas de autoavaliação. Além disso, é realizada uma heteroavaliação, ainda que subentendida, com base nas grelhas observação direta do professor e uma reflexão do trabalho docente.

O momento seguinte destina-se à reflexão do professor, analisando a perceção dos alunos (convergente ou divergente com a perceção do professor). Além disso, é possível perceber se os alunos sabem ou não autoavaliar-se nos três domínios do conteúdo da avaliação e quais são as zonas críticas dessa mesma autoavaliação.

Por último, pretendemos propor atividades de regulação para o aluno e para o professor. No caso do aluno, sugerindo exercícios ou trabalhos complementares, não só para alunos que evidenciaram dificuldades, mas também para aqueles que demonstraram um domínio considerável da tarefa. No caso do professor, a regulação passa pela proposta de alternativas que possam melhorar a prática docente.

5. Análise dos dados

5.1. Disciplina de História A

5.1.1. O processo da Reconquista na Península Ibérica

A aplicação deste instrumento de autoavaliação decorreu no dia 11 de fevereiro de 2016 na turma do 10º1¹². Processou-se através da aplicação de um questionário fechado, no qual os alunos realizaram a sua avaliação segundo uma escala em que 1 significa “Discordo Totalmente” e 5 significa “Concordo Plenamente”. Inseria-se no Módulo 2. “*Dinamismo civilizacional da Europa ocidental nos séculos XIII a XIV – espaços, poderes e vivências*”, mais precisamente na Unidade Didática 2. “*O espaço português – a consolidação de um Reino Cristão Ibérico*”. Foi aplicado num momento final da aula após a resposta à situação problema.

Optou-se por privilegiar o conceito da “Reconquista Cristã” que englobou toda a aula. Quanto à metodologia, salientou-se a importância da contextualização espacial e temporal, a interpretação e análise de fontes e a resposta às questões orientadoras da aula. Na componente atitudinal valorizou-se a participação dos alunos nos vários momentos didáticos.

Este questionário foi confrontado com a grelha de observação direta¹³ que se aproxima dos indicadores utilizados no questionário, de modo a realizar comparações mais exequíveis. Surgiu da necessidade de comparar a perceção da professora e a perceção dos

Ficha de Autoavaliação			
Nome:	Nº	Turma:	Data:
Professora estagiária: Rita Mendonça			

Afinal o que é que eu aprendi hoje?

Este é o momento para **refletires** sobre as aprendizagens da aula de hoje. Este questionário ajuda-te a compreender os objetivos que alcançaste e aqueles que ainda necessitas de melhorar. Deves, por isso, ser sincero na tua autoavaliação, contribuindo para melhorar as tuas aprendizagens.

		1.Discordo totalmente	2.Discordo parcialmente	3.Não concordo nem discordo	4.Concordo parcialmente	5.Concordo totalmente
¹² Optar						
¹³ Ver ar	a) Compreendi o conceito de Reconquista Cristã					
	b) Contextualizei no tempo e no espaço os conteúdos abordados ao longo da aula					
	c) Consegui interpretar as fontes analisadas ao longo da aula					
	d) Consegui responder às questões orientadoras					
	e) Participei ativamente na aula					
	f) Aprendi melhor nesta aula, alternando a análise de fontes com a explicação da professora.					

alunos, por meio de um questionário.

Figura 2. Ficha de autoavaliação “afinal o que é que eu aprendi hoje?”

O instrumento foi entregue no final da aula juntamente com uma breve explicação oral acerca da importância da autoavaliação na aprendizagem dos alunos. Ao analisar estes resultados conclui-se que a turma respondeu na íntegra ao questionário sem manifestar dificuldades no seu preenchimento. No que diz respeito à alínea dos conceitos, a maioria dos alunos indicou que compreende o conceito de “Reconquista”, o que, ao cruzar com a grelha de observação direta, conclui-se que as duas percepções são convergentes. Este conceito foi abordado no Ensino Básico, logo os alunos manifestaram ao longo da aula considerações prévias bastante elaboradas sobre o conteúdo temático em questão.

A capacidade de interpretar fontes analisadas ao longo da aula é outro dos indicadores, convergente entre a heteroavaliação realizada pela professora e o questionário preenchido pelos alunos. Estes manifestaram saber autoavaliar-se quando têm essa capacidade, mas também assumindo as suas lacunas.

Afinal o que é que eu aprendi hoje?

Este é o momento para **refletires** sobre as aprendizagens da aula de hoje. Este questionário ajuda-te a compreender os objetivos que alcançaste e aqueles que ainda necessitas de melhorar. Deves, por isso, ser sincero na tua autoavaliação, contribuindo para melhorar as tuas aprendizagens.

	1.Discordo totalmente	2.Discordo parcialmente	3.Não concordo nem discordo	4.Concordo parcialmente	5.Concordo totalmente
g) Compreendi o conceito de Reconquista Cristã					X
h) Contextualizei no tempo e no espaço os conteúdos abordados ao longo da aula				X	
i) Consegui interpretar as fontes analisadas ao longo da aula					X
j) Consegui responder às questões orientadoras				X	
k) Participei ativamente na aula				X	
l) Aprendi melhor nesta aula, alternando a análise de fontes com a explicação da professora.					X

Figura 3. Exemplo de questionário resolvido por um aluno.

Por outro lado, surgem indicadores que não convergem totalmente com a grelha de observação direta, tais como a resposta às questões orientadoras e a participação na aula. Esta divergência entre a perceção do professor e a autoavaliação dos alunos demonstra alguma inexperiência por parte dos alunos em momentos de autoavaliação. Por exemplo, no caso do indicador da participação alguns alunos apresentam um baixo autoconceito e não reconheceram as capacidades que demonstraram nos vários momentos da aula.

O facto de ter sido utilizado um questionário¹⁴ fechado não permitiu perceber completamente qual o nível das aprendizagens e da *performance* dos alunos para retirar conclusões para aulas futuras. Ainda assim, as zonas críticas são sobretudo na componente da participação, tal como já foi evidenciado, nas alíneas acerca da metodologia adotada para esta aula e, em alguns casos na reflexão acerca da resposta às questões orientadoras. A abordagem espacial e temporal destacou-se positivamente por tratar-se de uma aula bastante factual e também devido à familiaridade dos alunos com o tema.

¹⁴ Ver anexo 3.

Como proposta de regulação das aprendizagens, o professor deve modificar o instrumento de autoavaliação de modo a retirar informações mais conclusivas e ainda reduzir a quantidade de conteúdos abordados numa aula visto que, ao tratar-se de uma aula bastante factual, a tendência para a dispersão dos alunos é maior, torna-se mais desgastante para o docente e surgem algumas dúvidas por parte dos alunos que necessitam de um tempo da aula disponível para serem esclarecidas. No caso dos alunos que demonstraram um domínio avançado do tema, sugeriam-se leituras adicionais de obras sobre a Reconquista Cristã adaptadas aos seus conhecimentos e à faixa etária. Para aqueles que manifestaram mais dificuldades, propõe-se uma atenção redobrada por parte do professor, chamando-os no momento de análise e interpretação de fontes, promovendo a participação. Assim sendo, o professor apercebe-se das dificuldades da turma, já que, por exemplo, pode tratar-se apenas de problemas de vocabulário.

5.1.2. As formas de centralização do poder régio

O instrumento de autoavaliação intitulado “as formas de centralização do poder régio” realizou-se no dia 25 de fevereiro de 2016 à turma do 10º1. Processou-se através de um comentário escrito, tendo como base um conjunto de questões subdivididas nos três tipos de conteúdos. Inseriu-se no Módulo 2. “*Dinamismo civilizacional da Europa ocidental nos séculos XIII A XIV – espaços, poderes e vivências*”, mais concretamente na Unidade didática 2. “*O espaço português – a consolidação de um Reino cristão ibérico.*” Foi realizado posteriormente à resposta à situação problema da aula.

Relativamente ao conteúdo da avaliação, no âmbito dos conceitos temáticos privilegiaram-se “Leis de Desamortização”, “Confirmações” e “Inquirições” (formas de centralização do poder régio). Na componente da metodologia destacou-se a análise de fontes, a resposta às sínteses da aula e a utilização do vocabulário histórico. Na vertente atitudinal, optou-se por selecionar para esta aula a participação, as intervenções fundamentadas e a clareza nas intervenções.

Ficha de Autoavaliação			
Nome:	Nº	Turma:	Data:

Professora estagiária: Rita Mendonça

Afinal o que é que eu aprendi hoje?

A avaliação é um processo contínuo que engloba não apenas os professores, mas também os alunos. Para que essa avaliação seja o mais correta possível, é necessário **refletir** acerca das aprendizagens efetuadas na aula de hoje. Deste modo, deves elaborar um comentário que corresponda às seguintes questões:

Ao nível dos conceitos:

- ✓ Identifiquei as várias formas de centralização do poder régio?
- ✓ Situei cronologicamente e espacialmente os conteúdos abordados na aula?
- ✓ Estabeleci a relação com os conceitos trabalhados nas aulas anteriores?

Ao nível da metodologia da História:

- ✓ Analisei as fontes distinguindo a informação explícita e implícita?
- ✓ Mobilizei os conhecimentos para responder às sínteses da aula (questões orientadoras e situação problema)?
- ✓ Utilizei o vocabulário histórico?

Ao nível das atitudes:

- ✓ Participei regularmente tomando a palavra por iniciativa própria?
- ✓ Intervim de modo fundamentado?
- ✓ Apresentei clareza nas minhas intervenções?

Figura 4. Ficha de autoavaliação sobre as formas de centralização do poder régio.

Neste exercício, a maioria dos alunos identificou as formas de poder régio, contudo somente um aluno foi capaz de referi-las. Relativamente à cronologia e contextualização espacial, alguns alunos evidenciam dificuldades, mas a maioria revelou sucesso nestes indicadores. Quanto à metodologia, nomeadamente a utilização do vocabulário histórico, grande parte da turma demonstrou alguma dificuldade na sua utilização. A análise de fontes foi realizada com sucesso pela maioria dos alunos e a mobilização de conhecimentos para responder às sínteses da aula, também. No campo atitudinal, uma grande parte dos alunos afirmou que não participa na aula. A clareza das intervenções é pouco focada nos comentários, contudo alguns alunos afirmam que participaram de modo fundamentado.

Nesta aula, identifiquei as várias formas de centralização do poder Régio e fiquei a perceber melhor isso.
Situá-lo cronologicamente torna-se difícil para mim, mas tento ~~ser~~ saber os fatos e aprofundar o meu conhecimento sobre isto.
Sim, ~~percebo~~ estabeleci a relação porque as aulas estão palacio-nadas e para perceber-las, ~~esse~~ temos de associar os conteúdos da aula de hoje com as aulas anteriores.
Analiizei as fontes e os documentos, analisando-os e tirando apontamentos e mobilizei os conhecimentos, respondendo às sínteses da aula e utilizei vocabulário histórico.
Tentei participar regularmente e tomei a palavra sempre que sobre responder à questão.
Apresentei o máximo de clareza possível.
Resumindo, a aula de hoje foi muito produtiva.

Figura 5. Ficha de autoavaliação resolvida por um aluno.

Cruzando esta análise com a grelha de observação direta¹⁵, no que diz respeito aos conceitos temáticos, a maioria dos alunos identificou as formas de centralização do poder régio e situou cronologicamente e espacialmente os conteúdos abordados. Verificou-se um pouco mais de dificuldade em termos de cruzamento com os conteúdos abordados na aula anterior.

No parâmetro da metodologia, o indicador onde se evidenciou mais dificuldades foi na utilização do vocabulário histórico. Na componente atitudinal, verificou-se que o indicador relativo à clareza das intervenções foi aquele onde se registou maior dificuldade ao longo da aula.

Optamos por cruzar as respostas deste instrumento de autoavaliação com uma questão de um teste¹⁶ que serviu para perceber, *a posteriori*, qual a evolução dos alunos relativamente à sua autoavaliação e à grelha de observação direta.

Após uma análise cuidada não se evidenciaram casos de regressão no momento do teste. Surgiram situações de evolução e superação das dificuldades bastante evidentes e aqueles alunos que no momento da autoavaliação já demonstravam domínio do assunto,

¹⁵ Ver anexo 3.

¹⁶ Ver anexo 4.

conseguiram melhorar a qualidade das suas respostas¹⁷. Por outro lado, foi possível perceber a dificuldade dos alunos no recurso às fontes para a elaboração das respostas. Cabe ao professor promover exercícios desta categoria para colmatar esta dificuldade.

Quanto à estrutura do instrumento de autoavaliação, apesar de ter melhorado relativamente ao anterior, os alunos não responderam a todas as questões colocadas previamente por serem muito numerosas. Além disso, poucos comentários surgiram bem fundamentados. Basicamente os alunos só responderam afirmativamente ou negativamente e não foram claros na sua resposta, dificultando um pouco o trabalho da autoavaliação e heteroavaliação por parte da professora.

Como regulação para práticas futuras de autoavaliação no processo de ensino e aprendizagem, deve optar-se por ferramentas com menos questões pois ao invés de auxiliar os alunos a construir o seu comentário, tornou a atividade mais “enfadonha” e com menos qualidade, pois o objetivo era que os alunos desenvolvessem com mais rigor os parâmetros onde encontraram mais dificuldades e aqueles onde obtiveram mais sucesso.

No geral, a avaliação realizada pela professora é convergente com a avaliação realizada pelos alunos, salientando-se as semelhanças nas duas perceções entre aquilo que foi “o mais difícil” e aquilo que foi “o mais fácil”. Verificou-se que os alunos não compreenderam o significado de “vocabulário histórico” pois grande parte afirmou não ter utilizado, apesar do seu uso ser empregue em boa parte da aula. Isto significa que cabe ao professor esclarecer o significado dessa expressão.

Como proposta de regulação para aprendizagens futuras, seria interessante pedir àqueles alunos que retiram muitos apontamentos ao longo da aula a colaboração para a realização das sínteses da aula. No caso daqueles que já têm um certo *estof* no assunto em estudo, sugere-se que façam um cruzamento com os conteúdos da aula passada de modo a interligar as aprendizagens e a “reavivar a memória” daqueles mais distraídos.

¹⁷ Ver anexo 5.

5.1.3. O estilo românico e o estilo gótico

Este instrumento de autoavaliação foi aplicado no dia 2 de março de 2016 à turma do 10º 1, através de uma ficha de trabalho constituída por duas partes: numa primeira parte, os alunos tinham que responder a questões diretamente relacionadas com os conceitos abordados ao longo da aula e, numa segunda parte, pediu-se um comentário escrito tendo como base um conjunto de questões de partida acerca da metodologia da História e das atitudes.

Inseriu-se no Módulo 2. “*Dinamismo civilizacional da Europa ocidental nos séculos XIII a XIV – espaços, poderes e vivências*”, mais concretamente na Unidade Didática 2. “*Valores, vivências e quotidiano*”.

Privilegiaram-se os conceitos de “arquitetura romana”, “arquitetura gótica”, “elementos construtivos”, “elementos decorativos” e “luminosidade”. Ao nível da metodologia da História vigorou a utilização do vocabulário histórico, a análise de fontes, a resposta à situação problema e às questões orientadoras. No campo atitudinal valorizou-se a participação fundamentada nos vários momentos da aula. Pediu-se ainda um terceiro ponto facultativo para que os alunos comentassem a sua opinião acerca dos momentos de autoavaliação realizados ao longo das aulas, de modo a compreender se estes contribuíram ou não para uma melhoria das aprendizagens. Este instrumento foi entregue numa parte final da aula.

Ficha de Autoavaliação			
Nome:	Nº:	Turma:	Data:
Professora estagiária: Rita Mendonça			
A avaliação realiza-se em todas as aulas e engloba professores e alunos. Para que essa avaliação seja o mais correta possível, é necessário <u>refletir</u> acerca das aprendizagens efetuadas na aula de hoje.			
Ao nível dos conceitos:			
✓ Compreendi as principais características da arte gótica? Exemplifica.			

✓ Consegui distinguir os elementos arquitetónicos da arquitetura românica e da arquitetura gótica? Exemplifica.			

✓ Consegui perceber quais são as características do estilo gótico português? Explica.			

Elabora um comentário tendo em conta as seguintes questões de partida:

- 1. Ao nível da metodologia da História:**
 - ✓ Analisei as fontes distinguindo a informação explícita e implícita?
 - ✓ Mobilizei os conhecimentos para responder às sínteses da aula (questões orientadoras e situação problema)?
- 2. Ao nível das atitudes:**
 - ✓ Participei regularmente tomando a palavra por iniciativa própria?
 - ✓ Apresentei com clareza as minhas intervenções?
- 3. Ao longo das aulas fomos realizando momentos destinados à autoavaliação. Consideras que estes momentos contribuíram para conheceres melhor as tuas capacidades e as aprendizagens adquiridas em sala de aula? Esclarece a tua resposta.**

Figura 6. Ficha de autoavaliação "o estilo gótico e o estilo românico".

No parâmetro dos conceitos, a maioria dos alunos identifica com sucesso as principais características da arte gótica. No que diz respeito à distinção entre os elementos da arquitetura romana e a arquitetura gótica, verifica-se que, apesar de os distinguirem com pouca exatidão, todos deram respostas corretas, umas mais completas do que as outras. No que diz respeito à questão acerca das principais características do estilo gótico português, os alunos responderam de forma superficial à questão.

Na segunda parte da ficha, verificou-se que os alunos responderam de uma forma genérica, limitando-se a afirmar positiva ou negativamente consoante a pergunta prévia que era colocada. Alguns só responderam ou ao ponto sobre a metodologia da História ou ao ponto sobre as atitudes.

✓ Compreendi as principais características da arte gótica? Exemplifica.

Sim, compreendi. Há uma monumentalidade, arcos abertos, arcos quebrados, vitrais; esculpturas; timpão; arcos, archedado na fachada principal e contra verticalidade.

✓ Consegui distinguir os elementos arquitetónicos da arquitetura românica e da arquitetura gótica? Exemplifica.

Sim, consegui. Para começar, a arquitetura românica é mais simples, "cupula em torre" e mais organizada.

Já a arquitetura gótica é mais complexa, tem monumentalidade, uma maior verticalidade, estíbulos e mais vitrais.

✓ Consegui perceber quais são as características do estilo gótico português? Explica.

O gótico português é mais simples do que na França, por exemplo. Portugal possuiu menos dinheiro e menos recursos para conseguir construir monumentos e catedrais tão ricos quanto os da França.

Elabora um comentário tendo em conta as seguintes questões de partida:

1. Ao nível da metodologia da História:

- ✓ Analisei as fontes distinguindo a informação explícita e implícita?
- ✓ Mobilizei os conhecimentos para responder às sínteses da aula (questões orientadoras e situação problema)?

2. Ao nível das atitudes:

- ✓ Participei regularmente tomando a palavra por iniciativa própria?
- ✓ Apresentei com clareza as minhas intervenções?

3. Ao longo das aulas fomos realizando momentos destinados à autoavaliação. Consideras que estes momentos contribuíram para conheceres melhor as tuas capacidades e as aprendizagens adquiridas em sala de aula.? Esclarece a tua resposta.

① Sim, porque sempre que eu estudo ou aprendo uma nova matéria, procuro sempre recolher documentos, fontes e etc, para desenvolver os meus conhecimentos.
recolhi e fiz apontamentos.
Sim, sempre que podia, participava.
② Tentei apresentá-la com clareza.
③ Sim, e sempre bem conseguia distinguir as minhas dificuldades e perceber em que que sou melhor, pois isso ajudava-me a estudar melhor e fazer o teste.

Figura 7. Ficha de autoavaliação resolvida por um aluno.

Cruzando esta análise com a grelha de observação direta¹⁸, considero que no domínio dos conceitos a autoavaliação dos alunos é convergente com a observação do professor. No que diz respeito à componente da metodologia da História, a maioria dos alunos autoavalia-se afirmando não ter dificuldade na análise de fontes. Contudo tendo em

¹⁸ Ver anexo 6.

conta a grelha de observação direta verificamos alguns casos em que os “insuficientes” correspondem a casos de desatenção e desinteresse pelo conteúdo abordado na aula.

No domínio das atitudes, os alunos foram pouco específicos, contudo foi uma aula muito produtiva em termos de participação (da necessidade de se analisarem imagens relacionadas com a arte) mas também propícia a conversas paralelas que justificam a existência de “insuficientes” na grelha de observação direta.

Optou-se por complementar esta ferramenta com uma questão¹⁹ do teste. Através desta análise, foi possível comprovar que todos os alunos conseguiram evidenciar as características do estilo arquitetónico gótico, o que mais uma vez comprova que os conteúdos foram lecionados com sucesso. Mesmo alunos que evidenciaram dificuldades ao longo da aula, conseguiram demonstrar evolução nas suas respostas²⁰ do teste.

Refletindo acerca da utilização desta ferramenta de autoavaliação, a alteração do modelo da ficha garantiu uma melhor perceção das capacidades dos alunos. Na componente dos conceitos, o facto de se direccionarem as questões para os conteúdos da aula facilitou a reflexão dos alunos. O facto de a terceira questão apresentar lacunas maiores em comparação com as restantes, significa que as características do estilo gótico português não foram percebidas pelos alunos e que será necessário repescar esse conteúdo numa aula subsequente.

A redução da quantidade de questões, melhorou a qualidade das respostas dos alunos. Aqueles que responderam à questão adicional²¹, referiram que a realização de momentos de autoavaliação ao longo das aulas é proveitosa para a organização do seu estudo, ajudando a perceber aquilo que sabem e/ou não sabem.

Relativamente ao trabalho docente, verificou-se que a primeira parte da aula foi lecionada com sucesso, porém o conteúdo relativo ao gótico português não foi bem

¹⁹ A questão apresentada no teste foi: “Refira três características do Estilo Gótico.”

²⁰ Ver anexo 7.

²¹ Recorde-se que a questão era: “Ao longo das aulas fomos realizando momentos destinados à autoavaliação. Consideras que estes momentos contribuíram para conheceres melhor as tuas capacidades e as aprendizagens adquiridas em sala de aula.? Esclarece a tua resposta.”

assimilado pelos alunos. A realização da autoavaliação serviu para detetar um problema de comunicação entre professor e alunos.

Como proposta de regulação das aprendizagens, para aqueles que evidenciaram uma curiosidade acrescida pelo gótico português sugere-se a realização de uma visita virtual ao Mosteiro da Batalha para aprofundamento dos conteúdos. No caso dos alunos que demonstraram alguma dificuldade nas características do estilo gótico sugere-se a realização da ficha de trabalho do caderno de atividades seguida da elaboração de um esquema síntese. Como proposta de regulação para a prática docente, ficou claro que é necessário repensar no conteúdo acerca do gótico português, através de uma estratégia de aprendizagem diferente.

5.1.4. A mulher no tempo do Renascimento

A ficha formativa e de autoavaliação foi aplicada no dia 27 de abril de 2016 à turma do 10º²², repescando-se as questões orientadoras da aula relativa ao Módulo 3. “*A abertura europeia ao Mundo – mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI*”, mais precisamente na Unidade Didática 3. “*A produção cultural*”.

Assim sendo, na primeira parte da ficha, os alunos responderam a questões sobre os conteúdos abordados na aula e, numa segunda parte, preencheram um questionário fechado que se debruça acerca da metodologia e as atitudes, com uma escala em que 1 significa “Discordo Totalmente” e 5 significa “Concordo Totalmente”.

As temáticas privilegiadas nesta ferramenta foram “a opinião da igreja face à sexualidade”, “os estatutos da mulher renascentista” e “os hábitos comportamentais da mulher.” Ao nível da metodologia da História valorizou-se a utilização do vocabulário histórico, a análise de fontes e a realização de sínteses. Nas atitudes valorizou-se a participação com intervenções fundamentadas e o comportamento adequado.

²² Optamos por categorizar as turmas que incidem no estudo de caso, omitindo a sua designação.

Ficha de Autoavaliação			
Nome:	Nº	Turma:	Data:
Professora estagiária: Rita Mendonça			

1. Qual a posição da Igreja face à sexualidade, no Renascimento?

2. Que papéis competiam à mulher nos círculos aristocráticos e burgueses, neste período? E nos estratos populares?

De que forma os novos padrões culturais e hábitos comportamentais influenciavam a condição feminina?

3. Avalia, numa escala de 1 a 5, o teu desempenho na aula de hoje, tendo em conta os seguintes indicadores:

	1.Discordo totalmente	2.Discordo parcialmente	3.Não concordo nem discordo	4.Concordo parcialmente	5.Concordo totalmente
a) Utilizei o vocabulário histórico					
b) Analisei as fontes trabalhadas na aula de hoje, respondendo às questões colocadas pela professora					
c) Mobilizei os meus conhecimentos para responder às sínteses da aula (questões orientadoras e situação problema)					
d) Participei regularmente tomando a palavra por iniciativa própria					
e) O meu comportamento foi adequado ao longo da aula					

Figura 8. Ficha de autoavaliação “a mulher no tempo do Renascimento”.

No que diz respeito à primeira parte, toda a turma respondeu às questões na íntegra. A questão sobre a posição da Igreja face à sexualidade foi aquela que obteve respostas mais completas por estar interligada ao momento didático relativo ao visionamento de um excerto de um filme²³, estratégia esta muito valorizada pelos alunos ao longo de todo o ano letivo. A questão onde se verificaram mais dificuldades, e consequentemente

²³ “El Rey Pasmado” -1991 de Imanol Uribe.

com respostas menos completas, diz respeito aos novos padrões culturais e hábitos comportamentais que influenciaram a condição feminina. Este foi o último conteúdo abordado na aula, pelo que se verificou através da realização desta ficha de autoavaliação, uma falha de comunicação entre professor e alunos.

Relativamente à metodologia observou-se um cuidado acrescido por parte dos alunos em autoavaliar-se com maior rigor, correspondendo assim ao seu desempenho ao longo da aula. O mesmo se passou ao nível das atitudes, pois cruzando com a grelha de observação direta²⁴ a autoavaliação converge com a perceção da professora.

4. Avali
os seg

a) Utilizei o vocabulário his
b) Analisei as fontes trabalh hoje, respondendo às que pela professora
c) Mobilizei os meus conhe responder às sínteses da i orientadoras e situação pr
d) Participei regularmente ti por iniciativa própria
e) O meu comportamento fo longo da aula

1. Qual a posição da Igreja face à sexualidade, no Renascimento?

*A sexualidade, nomeadamente a nudez (da mulher), era algo
centro os valores ou ideais da Igreja. Sendo assim, todos
aqueles que se "submetiam" a esta eram criticados.
Tal foi visível essencialmente no filme "O rei sem rosto e a
rainha nua", pois este quando apresentou a nudez ficou
bastante curioso e com vontade de ver a rainha nua, e sendo
tal bastante muito criticado tanto pelo povo como pela Igreja.*

*Para além disso, a Igreja via a sexualidade apenas a
sexualidade como método de procriação, e o prazer existia apenas
entre o homem e as prostitutas.*

2. Que papéis competiam à mulher nos círculos aristocráticos e burgueses,
neste período? E nos estratos populares?

*Nos círculos aristocráticos, a mulher era utilizada como instau-
mento para estabelecer laços políticos com outros reinos a partir
de casamentos de conveniência.*

*Na burguesia, a mulher começa a participar nos negócios, auxi-
liando o marido, para além de todas as lides domésticas
que tinha.*

*Nos estratos sociais mais baixos, esta trabalhava de sol a sol
tanto nas lides domésticas como no trabalho de campo.*

3. De que forma os novos padrões culturais e hábitos comportamentais
influenciavam a condição feminina?

*Os novos padrões culturais e hábitos comportamentais do
Renascimento levaram a uma afirmação do
estatuto da mulher, isso implica que a mulher seja mais
culto (língua), consiga ascender a esgões mais elevadas
(Isabel D'Este), participe em festas, tenha convívios eu-
ditos, etc., permitindo isto dizer que a condição feminina
"melhorou" no geral.*

Figura 9. Ficha
resolvida por
A utilização
orientadoras
mostrou-se
visto que
compreender

de autoavaliação
um aluno.
das questões
na ficha formativa
muito proveitosa
permitiu
as capacidades dos

alunos nos momentos intercalares da aula e o seu grau de compreensão dos conteúdos. A utilização destas questões permitiu ao professor saber quais foram os conteúdos onde os alunos manifestaram maior dificuldade. Assim sendo, na terceira questão sobre os hábitos comportamentais que influenciaram a condição feminina, os alunos

²⁴ Ver anexo 8.

apresentaram respostas um pouco descontextualizadas e/ou pouco aprofundadas. Talvez se justifique pelo facto de este conteúdo ter sido abordado pelo dossier do manual e ter gerado alguma confusão nos alunos, além de que estávamos numa parte final da aula e os níveis de atenção declinavam um pouco. Isto significa que o professor deve repensar a forma como aborda o dossier do manual, complementando essa abordagem com uma síntese registada no caderno diário. Relativamente à componente atitudinal e à componente metodológica, verificou-se maior rigor por parte dos alunos na sua autoavaliação, convergindo com a grelha de observação direta realizada pela professora.

Quanto ao trabalho docente, a estratégia do filme resultou muito bem nesta turma, contudo o recurso ao dossier do manual não foi muito bem trabalhado, sugerindo-se ser complementado com a realização de um esquema síntese. Como regulação do trabalho dos alunos, para aqueles que demonstraram um domínio considerável do tema, propôs-se e a realização de um diário de uma mulher renascentista e para os alunos com mais dificuldades a realização de uma página de jornal sobre a temática da aula.

5.1.5. “A renovação da espiritualidade e da religiosidade no século XVI” – ficha de ideias tácitas – 1º momento

Este instrumento foi aplicado no dia 4 de maio de 2016 à turma do 10º2, com o objetivo de compreender as ideias tácitas dos alunos aquando o início da lecionação do Módulo 3 “*A abertura europeia ao mundo – mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI*”, nomeadamente da Unidade 4 “*A renovação da espiritualidade e da religiosidade no século XVI*”. Deste modo, aplicou-se a ficha num momento inicial da aula com seis questões de escolha múltipla, referindo que não existiam respostas erradas, mas sim umas mais completas do que outras. O objetivo era recolher as ideias tácitas dos alunos para perceber o grau de conhecimento acerca daquela temática.

Ficha de ideias prévias			
Nome:	Nº	Turma:	Data:
Professora estagiária: Rita Mendonça			

Antes de iniciarmos a exploração da unidade 4. *A renovação da espiritualidade e da religiosidade, no século XVI*, proponho que reflitas acerca daquilo que já sabes.

Terás já estudado esta temática em anos anteriores? Terás já ouvido falar da temática em outros contextos? Ora, relembra ou pensa sobre as questões que te proponho!

Neste questionário não existem respostas certas nem erradas, pois quero averiguar qual o ponto de partida para a preparação das aulas sobre a temática: *A renovação da espiritualidade e da religiosidade no século XVI*.

Bom trabalho! ☺

Seleciona, das seguintes ideias, aquela que te parece mais adequada.

Usa um círculo em torno da letra que corresponde à opção selecionada.

1. ☐ **Cisma do Ocidente (1378-1417)** significa:

- a) Os católicos têm dois papas em simultâneo.
- b) A Igreja Católica está dividida e mergulhada numa crise de obediência ao Rei.
- c) A Cristandade está dividida na obediência ao Papa de Roma e ao Papa de Avinhão.
- d) Os europeus cismam em obedecer ao Papa de Roma.

2. Reforma Protestante (Século XVI) significa:
 - a) Uma Reforma nos dogmas da Igreja Protestante.
3. Indulgência significa:
 - a) Característica de quem é indulgente, ou seja, que tem facilidade em perdoar os erros cometidos por outros indivíduos.
 - b) Certificado papal que perdoa os pecados e as penas, que lhes estão associadas, aos crentes que paguem uma determinada quantia em dinheiro.
 - c) Pagamento dos pecados com o objetivo de reaver o perdão.
 - d) Penitências em orações que os cristãos cumprem para garantir a Vida eterna.
4. Luteranismo significa:
 - a) Uma Igreja protestante fundada por Martinho Lutero, em 1483.
 - b) Uma rutura na Igreja Católica que dividiu religiosamente a Europa, em 1483.
 - c) Uma reforma religiosa, iniciada por Martinho Lutero, que considera a Bíblia como única fonte de Fé.
 - d) Um catecismo, criado por Martinho Lutero, que se opõe ao catecismo católico.
5. Calvinismo significa:
 - a) Uma religião que condena o Luteranismo.
 - b) Uma doutrina protestante, fundada por João Calvino, que defende a predestinação como meio para atingir a salvação.
 - c) Uma doutrina protestante fundada pelo francês João Calvino, em 1536.
 - d) Um partido político que defende os calvos.
6. Anglicanismo significa:
 - a) Uma reforma ideológica fundada por Henrique VIII, rei inglês, em 1529.
 - b) Uma doutrina protestante que condenava o Luteranismo e o Calvinismo, implementando ideologias totalmente novas.
 - c) Uma doutrina protestante, fundada por Henrique VIII, tendo como motivo a recusa do Papa em lhe conceder o divórcio de Catarina de Aragão.
 - d) Uma reforma na administração pública implementada pelos anglo-saxónicos.

Concluído o exercício, vamos aprofundar os conhecimentos que demonstraste possuir e/ou ainda não atribuíste significado!

Figura 10. Ficha de ideias tácitas – 1º momento.

Através desta ficha²⁵ foi possível perceber quais as dificuldades dos alunos no que diz respeito à definição de cada conceito. Deste modo, verificou-se que o conceito de “reforma protestante” foi aquele que os alunos assinalaram com menor rigor. Por outro lado, os conceitos de “luteranismo” e de “calvinismo” foram aqueles que manifestaram um grau de dificuldade menor.

²⁵ Ver anexo 9.

Tendo em conta a análise do diagnóstico prévio, o professor realiza uma regulação interativa na medida em que deteta *a priori* as dificuldades dos alunos e planifica as suas aulas de acordo com os resultados do diagnóstico. Evidenciou-se ainda que a maioria da turma assinalou três ou mais respostas com um grau de precisão menor. Para tal, o professor deverá adotar uma metodologia que favoreça a avaliação formativa contínua de modo a obter um *feedback* sistemático, com o intuito de regular as aprendizagens. Outra proposta de regulação para a prática docente está na aposta da realização de sínteses intercalares e no registo de ideias no caderno diário, visto que estamos perante uma turma que tem necessidade de realizar sínteses para orientar o estudo.

Como proposta de regulação, no caso dos alunos, a sugestão passa pela realização de um glossário e pela construção, em grupos de trabalho, da definição de cada conceito devido às imprecisões detetadas na realização deste diagnóstico.

5.1.6 “A renovação da espiritualidade e da religiosidade no século XVI” – ficha de ideias tácitas – 2º momento

O segundo momento da ficha de ideias tácitas foi aplicado no dia 11 de maio de 2016, à turma do 10º 2. A ficha era exatamente igual à anterior e serviu para perceber o grau de evolução dos alunos após a lecionação dos conteúdos. Verificou-se que estes realizaram a ficha²⁶, assinalando as respostas com maior rigor, à exceção dos conceitos de “Indulgência” e “Calvinismo”, mas com uma margem muito baixa de erro em comparação com o primeiro momento. Os alunos que apresentaram três ou mais respostas erradas no primeiro momento, evoluíram consideravelmente e não se verificaram casos de regressão.

Tendo em conta esta análise, é possível concluir que a realização de um diagnóstico prévio foi de extrema importância para o professor adequar a sua metodologia às características da turma. O método de ensino e aprendizagem adotado pelo professor

²⁶ Ver anexo 10.

mostrou-se eficaz, tendo em conta o resultado da aplicação do segundo momento das fichas de ideias tácitas.

5.1.7. “A renovação da espiritualidade e da religiosidade no século XVI” – ficha de ideias tácitas – Ficha formativa e de autoavaliação

A pertinência da realização desta ficha de trabalho deve-se essencialmente à necessidade de perceber qual o nível das respostas dos alunos em comparação com as fichas de ideias tácitas. A sua aplicação teve lugar no dia 11 de maio de 2016, na turma do 10º2 e foi de extrema importância visto que permitiu uma análise mais cuidada das aprendizagens dos alunos e ainda a oportunidade de se relacionarem os conceitos relativos a esta temática.

Ficha de avaliação formativa e de autoavaliação			
Nome:	Nº	Turma:	Data:
Professora estagiária: Rita Mendes			

Depois de aprofundados os conhecimentos, vamos avaliar se já és capaz de responder às seguintes questões:

1. Quais foram os efeitos do Cisma do Ocidente na Cristandade?

2. Que facto motivou a Reforma Protestante, em 1517?

3. Qual era a motivação teológica de Martinho Lutero e que o levou à rutura com a Igreja Católica?

4. Segundo Calvino, em que consiste a predestinação?

6. Avalia, numa escala de 1 a 4, o teu desempenho na aula de hoje, tendo em conta os seguintes indicadores:

	1. Insuficiente	2. Suficiente	3. Bom	4. Muito Bom
a) Utilizei o vocabulário histórico				
b) Analisei as fontes trabalhadas na aula de hoje, respondendo às questões colocadas pela professora				
c) Mobilizei os meus conhecimentos para responder às questões orientadoras da aula				
d) Participei regularmente tomando a palavra por iniciativa própria				
e) O meu comportamento foi adequado ao longo da aula				

Figura 11. Ficha formativa e de autoavaliação.

Todas as questões foram respondidas com sucesso²⁷, o que se traduz numa avaliação convergente com aquela que foi realizada no segundo momento de aplicação da ficha de ideias tácitas. Os alunos conseguiram respostas com muita qualidade na questão acerca do “Cisma do Ocidente”.

A nível atitudinal, os alunos realizaram a sua autoavaliação através de um questionário fechado em que 1 significa “Insuficiente” e 4 significa “Muito Bom”, a sua performance ao nível das atitudes e da metodologia da História. Neste quadro verificou-se também uma evolução quando ao grau de precisão dos alunos na realização da autoavaliação, dado que já se encontravam familiarizados com este processo, tornando-a mais aproximada com a realidade.

O processo de investigação desenvolvido com as turmas que fazem parte deste estudo de caso serviu para estabelecer algumas comparações, no que toca ao tema da autoavaliação. Foi possível perceber que a turma do 10º1, apesar de apresentar um melhor aproveitamento escolar, teve mais dificuldades em realizar momentos de reflexão. Os primeiros instrumentos de autoavaliação que foram aplicados, demonstraram que a maioria dos alunos tinha um autoconceito errado das suas capacidades. Com a aplicação das ferramentas de autoavaliação, foi possível colmatar essas dificuldades, observando-se um cuidado acrescido por parte dos alunos nos últimos instrumentos que foram aplicados.

Por outro lado, a turma do 10º2, apesar de apresentar maiores dificuldades de aprendizagem, demonstrou mais capacidades de reflexão nos momentos de autoavaliação. Demonstraram uma clara evolução principalmente na autoavaliação da componente atitudinal, correspondendo a sua autoavaliação com as atitudes evidenciadas ao longo das aulas.

²⁷ Ver anexo 11.

Em ambas as turmas, a utilização de momentos de autoavaliação serviu, não só para melhorar as capacidades de reflexão dos alunos sobre as suas aprendizagens, mas também para o professor que conseguiu retirar conclusões para regular a sua prática tendo em conta as necessidades dos alunos e as características de cada turma. Além disso, estas ferramentas mostraram-se úteis para compreender quais as estratégias de aprendizagem que melhor se adequam a cada turma.

5.2. Disciplina de Geografia A

5.2.1. Ficha de trabalho “os programas urbanísticos”

A ficha de trabalho foi realizada no dia 20 de janeiro de 2016 à turma do 11º¹²⁸ e foram privilegiados dois momentos. Num primeiro momento, os alunos realizaram uma ficha de trabalho sobre os conteúdos temáticos destinados à aula, analisando um conjunto de notícias e respondendo a várias questões. O segundo momento, destinou-se ao preenchimento de um questionário fechado com uma escala de 1 a 5, em que 1 significa “Discordo Totalmente” e 5 significa “Concordo Totalmente”. Os indicadores do questionário correspondem às questões das fichas de trabalho com o objetivo de contrapor os dois tipos de modalidades de autoavaliação. O objetivo era compreender se a autoavaliação subentendida na ficha de trabalho, por meio de questões sobre os conteúdos temáticos, converge com o questionário de autoavaliação.

Esta ficha de trabalho é referente ao Módulo 3 “*Os espaços organizados pela população*”, mais concretamente o conteúdo 3.2.3 “*Problemas urbanos*” e foi aplicada a meio da aula, prolongando-se até ao final. Os conteúdos temáticos privilegiados relacionam-se com os programas de reabilitação urbana²⁹. A nível procedimental valoriza-se a utilização do vocabulário geográfico e a organização e sistematização da informação.

²⁸ Optamos por categorizar as turmas que incidem no estudo de caso, omitindo a sua designação.

²⁹ PRAUD (Programa de Reabilitação das Áreas Urbanas Degradadas), PER (Plano Especial de Realojamento), POLIS (Programa Nacional de Requalificação Urbana e Valorização Ambiental das Cidades), Cidades 2020 e Projeto lado a lado.

1. Qual é o objetivo do programa “Cidades 2020”?

2. Em que áreas atua o programa?

3. Quais são as suas finalidades?

Deve a cidade de Paredes candidatar-se ao programa “Cidades 2020”?

Explica quais são as fragilidades deste município;

Refere em que áreas este programa deve atuar;

?

E.S

Paredes

Departamento de Ciências
Sociais e Humanas

Ficha de Autoavaliação

Nome:

Nº

Turma:

Data:

Tendo em conta o trabalho realizado na aula de hoje, avalia as seguintes afirmações:

	1.Discordo totalmente	2.Discordo parcialmente	3.Não concordo nem discordo	4.Concordo parcialmente	5.Concordo totalmente
a) Identifiquei as finalidades do programa urbanístico que estudei					
b) Consegui perceber a sua aplicabilidade no contexto urbano					
c) Fui capaz de projetar soluções para os problemas da minha cidade					
d) Consigo identificar os restantes programas urbanísticos trabalhados pelos outros grupos					
e) Envolvi-me na discussão de ideias					

Figura 12. Ficha de trabalho “os programas urbanísticos e respetivo questionário de autoavaliação.

A análise das respostas dos alunos em confronto com o questionário revelou um baixo autoconceito por parte dos alunos. A maioria dos questionários apresenta respostas completas e com propostas de resolução para os problemas urbanos muito interessantes pelo que, na reflexão do questionário, alguns alunos não se colocaram no nível máximo, ficando-se somente pelo intermédio. Por outro lado, existem casos em que o autoconceito dos alunos é errado, autoavaliando-se no nível máximo em todos os indicadores, o que não corresponde à performance evidenciada na aula, demonstrando

<p>1. Qual é o objetivo do programa “Cidades 2020”?</p> <p>O objetivo principal é preparar um futuro mais sustentável para as cidades.</p>
<p>2. Em que áreas atua o programa?</p> <p>Atua nas áreas mais urbanizadas, como na metrópole, Beira e distrito.</p>
<p>3. Quais são as suas finalidades?</p> <p>criação de riqueza e criação de emprego; Desenvolvimento económico das empresas locais; Proteção do ambiente; Criação de emprego e utilização das energias renováveis; Inovação e empreendedorismo social e a inclusão digital no nível dos serviços de saúde, segurança, educação, cultura e turismo.</p>

<p>4. Deve a cidade de Paredes candidatar-se ao programa “Cidades 2020”?</p> <p>☐ Explica quais são as fragilidades deste município;</p> <p>☐ Refere em que áreas este programa deve atuar;</p>	<p>?</p>
<p>As fragilidades de Paredes, na minha opinião, é por exemplo a hospitalidade, que comparando as possibilidades das residências desta região, não é muito atractiva, sendo possível, mas todos a gente tem a possibilidade de pagar.</p> <p>As pessoas que não tem transporte tem mais dificuldades, porque não tendo maneira de pagar o privado o preço público não está à sua disposição, não tem facilidade em ir chegar. A única solução é os transportes públicos. É uma opção desafiadora e dispendiosa também.</p>	

falta de hábitos de reflexão das aprendizagens.

Tendo em conta o trabalho realizado na aula de hoje, avalia as seguintes afirmações:

	1.Discordo totalmente	2.Discordo parcialmente	3.Não concordo nem discordo	4.Concordo parcialmente	5.Concordo totalmente
a) Identifiquei as finalidades do programa urbanístico que estudei				X	
b) Consegui perceber a sua aplicabilidade no contexto urbano				X	
c) Fui capaz de projetar soluções para os problemas da minha cidade					X

Figura 13. Ficha de trabalho e questionário de autoavaliação resolvido por um aluno.

O facto de neste instrumento se privilegiar um pós-questionário à ficha de trabalho serviu para perceber o autoconceito dos alunos. Assim sendo, a turma evidenciou algumas dificuldades nesse campo, na maioria dos casos um baixo autoconceito. Para tal, o professor pode devolver o questionário e a ficha de trabalho e pedir aos alunos que façam a comparação. Outra proposta de regulação passa por realizar a correção da ficha de trabalho através da coavaliação. Além disso, o professor, perante estes resultados, pode dar um reforço positivo aos seus alunos

5.2.2. Debate “As cidades que não moramos”

O instrumento de autoavaliação foi aplicado no dia 27 de fevereiro de 2016, à turma do 11º1 e surge após a realização de um debate intitulado “as cidades que não moramos” sobre o Módulo 3 “*Os espaços organizados pela população*”, mais concretamente o conteúdo 3.3.3 “*As parcerias entre as cidades e o mundo rural*”. Neste debate os alunos encarnavam um papel referente a um cidadão de uma cidade média ou de grande dimensão. Na aula de preparação cada aluno ficou com a tarefa de preparar o seu discurso com base num dossier fornecido pela professora com o objetivo de defender o seu ponto de vista na aula destinada ao debate.

Neste instrumento de autoavaliação privilegiaram-se vários momentos: o da preparação do debate e o momento concreto da troca de ideias. O grande conteúdo temático a abordar foi “as relações de complementaridade”. Ao nível dos procedimentos,

valorizou-se a organização e sistematização da informação e, a nível atitudinal a comunicação de ideias e a capacidade de intervenção. Esta ferramenta foi aplicada no início da aula.

Ficha de Autoavaliação			
Nome:	Nº	Turma:	Data:
Professora estagiária: Rita Mendonça			

Afinal o que é que eu aprendi hoje?

Este é o momento para **refletires** sobre aquilo que aprendeste na aula de hoje. Para tal deves orientar-te pelas seguintes questões:

- ✓ Identificaste as cidades que foram debatidas na aula de hoje?
- ✓ Percebeste as relações de complementaridade que se podem criar entre as cidades?
- ✓ Organizaste os argumentos para o debate?
- ✓ Comunicaste as tuas ideias?
- ✓ Intervieste no debate com questões?
- ✓ Consideras que aprendeste melhor nesta aula de jogo de papéis?
- ✓ (Outros comentários)

Tendo como base estas perguntas, escreve um pequeno comentário avaliando as tuas aprendizagens.

Figura 14. Ficha de autoavaliação relativa ao debate “as cidades que não moramos”.

Relativamente aos conteúdos temáticos, todos os alunos afirmaram ter compreendido as relações de complementaridade, inclusive alguns alunos referiram exemplos práticos.

Quanto à organização e sistematização da informação, a maioria dos alunos autoavaliava-se positivamente, convergindo com a grelha de observação direta³⁰. Por outro lado, alguns alunos referiram não ter organizado o seu dossier, contudo na aula do debate não evidenciaram dificuldades na comunicação de ideias.

Quanto à comunicação das ideias, as reflexões são diversas: alguns alunos afirmam que conseguiram expressar-se, outros referem que, apesar de as comunicarem, gostavam de ter mais tempo para as discutir. Todos os alunos referiram na sua autoavaliação que a estratégia de aprendizagem utilizada na aula foi muito significativa para o sucesso, que aprenderam melhor através do debate, inclusive sugeriram que a estratégia pudesse ser

³⁰ Ver anexo 12.

repetida ou usada com mais frequência. A grelha de observação direta converge com a autoavaliação dos alunos pois foi uma aula surpreendente pela forma como os alunos abraçaram esta atividade.

Afinal o que é que eu aprendi hoje?

Este é o momento para **refletires** sobre aquilo que aprendeste na aula de hoje. Para tal deves orientar-te pelas seguintes questões:

- ✓ Identificaste as cidades que foram debatidas na aula de hoje?
- ✓ Percebeste as relações de complementaridade que se podem criar entre as cidades?
- ✓ Organizaste os argumentos para o debate?
- ✓ Comunicaste as tuas ideias?
- ✓ Intervieste no debate com questões?
- ✓ Consideras que aprendeste melhor nesta aula de jogo de papéis?
- ✓ (Outros comentários)

Tendo como base estas perguntas, escreve um pequeno comentário avaliando as tuas aprendizagens.

Acredito que o debate permitiu adquirir os conhecimentos gerais dos problemas que mais afetam as cidades portuguesas. Identificando as cidades portuguesas em questão e as respetivas ligações que podem estabelecer entre si. Utilizando a capacidade de argumentar, e os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores. Consegui entretém de forma correta e sobretudo a meu gosto quer em termos de número de intervenções como da qualidade delas, acredito que o debate foi benéfico a nível pessoal. A turma respondeu com sucesso ao que foi pedido. Assim esta forma inovadora de trabalhar foi concretizada com sucesso e acredito que se devia repetir.

Figura 15. Ficha de autoavaliação resolvida por um aluno.

Refletindo acerca deste instrumento, consideramos que a realização do debate foi uma mais-valia na abordagem do conteúdo em estudo. O debate permitiu desenvolver várias capacidades nos alunos e além disso foi uma estratégia muito bem-recebida pela turma, tal como se pode comprovar pelos seus comentários de autoavaliação. Os alunos pediram mais aulas como esta, pois sentiram que desta forma aprendiam melhor. Estes

comentários justificam-se com algumas das características da turma³¹, pois mencionaram muitas vezes que “não gostavam de escrever” e por isso as aulas mais dinâmicas eram muito bem-recebidas.

Como proposta de regulação para a prática docente e dado que os alunos gostaram tanto desta atividade, o professor deve pensar em estratégias semelhantes na sua planificação. Deve ainda preparar uma aula pós-debate para consolidação dos conteúdos, na qual todos os alunos são chamados a contribuir para a ata do debate. A proposta de regulação para os alunos passa pela pesquisa de informação na internet sobre o conteúdo atribuído no debate e o registo de informação para poderem contribuir para a realização da ata em grupo turma.

5.2.3. Ficha de autoavaliação do trabalho de grupo sobre os transportes

Este instrumento de autoavaliação realizou-se no dia 9 de março de 2016, à turma do 11º²³² no final de uma sequência de aulas destinada à realização de um trabalho de grupo acerca do Módulo 4 “*A população, como se movimenta e comunica*”, incidindo no conteúdo 4.1 “*A diversidade dos modos de transporte e a desigualdade espacial das redes*”.

O trabalho era constituído pela realização de um PowerPoint sobre o modo de transporte atribuído e ainda pela construção de um vídeo que integravam na apresentação oral do trabalho.

Nesta ferramenta de autoavaliação pedia-se aos alunos que respondessem a três questões relacionadas com o meio de transporte que estudaram e numa segunda parte que elaborassem uma reflexão tendo em conta um conjunto de questões prévias de cariz atitudinal e procedimental. Os conceitos temáticos privilegiados remetiam para cada modo de transporte abordado pelo grupo. Quanto aos procedimentos destacam-se a análise de gráficos, imagens e mapas, a pesquisa e organização de informação, entre outros.

³¹ Referidas no momento de caracterização das turmas.

³² Optamos por categorizar as turmas que incidem no estudo de caso, omitindo a sua designação.

Ficha de Autoavaliação			
Nome:	Nº	Turma:	Data:
Professora estagiária: Rita Mendonça			

Para que a avaliação seja o mais correta possível, é necessário que se realize sistematicamente e englobe os professores e os alunos. Depois de várias aulas em torno do trabalho de grupo, chegou o momento de refletires acerca das aprendizagens efetuadas ao longo desta atividade.

I

1. Tendo em conta o processo de realização do trabalho de grupo, responde às seguintes questões:

- ✓ Qual foi o tema em estudo do teu grupo? Indica duas vantagens e duas desvantagens.

- ✓ Consegui perceber como é possível potencializar/melhorar este transporte? Explica.

- ✓ Consegui equacionar o seu desenvolvimento/distribuição na rede de transportes nacional? Justifica.

II

Elabora um comentário tendo em conta as seguintes questões de partida:

- ✓ Colaborei ativamente com o grupo?
- ✓ Respeitei a opinião dos meus colegas mesmo quando era contraditória com a minha opinião?
- ✓ Participei na tomada de decisões?
- ✓ Colaborei na pesquisa da informação?
- ✓ Contribuí na organização da informação?
- ✓ Ajudei na elaboração do PowerPoint?
- ✓ Contribuí para a criação do vídeo?
- ✓ Participei na apresentação oral comunicando com clareza o meu discurso?

Figura 16. Ficha de autoavaliação do trabalho de grupo sobre os transportes.

No que diz respeito à primeira parte, a maioria dos alunos respondeu às questões na sua totalidade e sem dificuldade, o que evidencia que se envolveram no trabalho de grupo e mostra empenho por parte dos alunos. Das três questões, aquela onde se verificou

menor qualidade de resposta foi na terceira, acerca da inserção do meio de transporte na rede europeia.

A nível atitudinal, a maioria dos alunos apresentou comentários bem desenvolvidos, respondendo a todas as questões de forma fundamentada. Na maioria autoavaliaram-se com rigor afirmando quais foram as suas tarefas no trabalho de grupo e reconhecendo os parâmetros onde estiveram menos bem. A maioria revelou nervosismo no dia da apresentação. A autoavaliação dos alunos é convergente com a grelha de observação

Para que a avaliação seja o mais correta possível, é necessário que se realize sistematicamente e englobe os professores e os alunos. Depois de várias aulas em torno do trabalho de grupo, chegou o momento de refletires acerca das aprendizagens efetuadas ao longo desta atividade.

I

1. Tendo em conta o processo de realização do trabalho de grupo, responde às seguintes questões:

- ✓ Consegui perceber como é possível potencializar/melhorar este transporte? Explica.

Sim, o nosso trabalho era em torno dos transportes ferroviários e foi falado na apresentação sobre as melhorias das comboios. Por exemplo, podemos melhorar os lugares nos comboios, ou seja, a criação de mais assentos. Também foi falado acerca das casas de banho, inexistentes nos comboios e que, por vezes, fazem muita falta aos passageiros.

- ✓ Consegui perceber como se insere na rede de transportes nacional? Explica.

Em geral, o nosso tema foi fácil. Os comboios são essenciais para a população, pois podem se deslocar de uma cidade para outra e por vezes sem pagar muito. O transporte ferroviário fez muito jeito à população que trabalha fora da cidade, por exemplo em vez de ir de automóvel, que gasta mais, vão de comboio pois é mais rentável e menos poluente.

- ✓ Consegui equacionar a sua inserção na rede europeia? Justifica.

Quanto à inserção dos transportes ferroviários na Europa, Portugal está muito aquém dos outros países. Portugal tem pouco destaque na Europa, fazendo viagens, por exemplo, até Madrid e fazendo várias vezes de comboio.

direta³³.

³³ Ver anexo 13.

II

Elabora um comentário tendo em conta as seguintes questões de partida:

- ✓ Colaborei ativamente com o grupo?
- ✓ Respeitei a opinião dos meus colegas mesmo quando era contraditória com a minha opinião?
- ✓ Participei na tomada de decisões?
- ✓ Colaborei na pesquisa da informação?
- ✓ Contribuí na organização da informação?
- ✓ Ajudei na elaboração do PowerPoint?
- ✓ Contribuí para a criação do vídeo?
- ✓ Participei na apresentação oral comunicando com clareza o meu discurso?

Em geral, o meu grupo colaborou bastante. ~~(muito)~~ uns com os outros. A maior parte das vezes concordamos em tudo, mas houve outras vezes que discordamos. No entanto, conseguimos chegar todos a um acordo.

Todos nós participamos nas decisões relativamente ao trabalho, pesquisamos informação, ou seja, cada um pesquisou ~~fora~~ sobre o assunto que iria falar na apresentação. Relativamente à organização, todos contribuíram, até mesmo para fazerem antes da apresentação.

Foi-me falado acerca da prezi, que é uma espécie de PowerPoint e a verdade é que conseguimos fazer bem com o programa, no início com algumas dificuldades, contudo.

Em relação ao vídeo, tivemos a ideia de ir até à estação e entrevistar algumas pessoas que andavam de comboio. A verdade é que as pessoas lidaram bem com o facto de serem filmadas, muito mais que outros. O produto final do filme foi fantástico!

No apresentação oral, penso que falei bem na minha parte da apresentação, apesar de estar muito nervosa. Penso que todos gostaram do nosso trabalho.

Figura 17. Ficha de autoavaliação do trabalho de grupo resolvida por um aluno.

A realização desta ferramenta foi de extrema importância para que o professor compreendesse o grau de conhecimento dos alunos sobre os temas trabalhados. Após um segmento de aulas debruçadas na estratégia de aprendizagem do trabalho de grupo, este instrumento serviu para os alunos tomarem consciência das suas capacidades e dificuldades e para o professor torna-se útil para planificar as suas aulas subsequentes. Os alunos superaram as expectativas pois demonstraram, através da qualidade das suas respostas e da comparação com a grelha de observação direta que se empenharam na realização do trabalho, adquirindo aprendizagens significativas.

Como proposta de regulação para a prática docente, sugere-se a realização de uma aula de síntese englobando todos os temas de todos os grupos, por exemplo a elaboração de

um mapa conceptual. O professor deve ainda recordar a questão da inserção dos modos de transporte na rede europeia, dado que esta noção não ficou muito bem esclarecida. Visto que os alunos demonstraram que assimilaram a maioria dos conteúdos corretamente, sugere-se a realização de um dossier, compilando todos os trabalhos de grupo.

5.2.4. Autoavaliação da saída de estudo à cidade do Porto

Este instrumento de autoavaliação realizou-se no final de uma visita de estudo à cidade do Porto, no dia 16 de março de 2016, com as turmas do 11º1 e 11º2. Cada aluno recebeu um bloco de notas que integrava o trajeto a percorrer e uma questão sobre cada um dos locais visitados. No final, os alunos preencheram um questionário fechado de autoavaliação, com uma escala de 1 a 5, em que 1 significa “Discordo Totalmente” e 5 significa “Concordo Totalmente”. Os indicadores debruçavam-se essencialmente nos conteúdos procedimentais, tais como análise de mapas e a identificação de lugares e nos conteúdos atitudinais, como por exemplo a atenção e o cumprimento das regras estabelecidas. A visita contou com a presença das duas turmas de Geografia A que participaram neste estudo de caso logo, fazendo sentido elaborar uma análise em conjunto.

A análise aos questionários dos alunos em comparação com as questões do bloco de notas e a perceção da professora³⁴, revela que a maioria converge a sua autoavaliação com a heteroavaliação realizada pela professora. Por outro lado, detetou-se que alguns alunos têm um errado autoconceito das suas capacidades, o que revela falta de momentos de autoavaliação ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

³⁴ Ver anexo 14.

	1	2	3	4	5
Consegui identificar no mapa os locais que visitei					
Consegui perceber o tipo de planta do centro histórico do Porto					
Fui capaz de reconhecer alguns problemas urbanos existentes nesta cidade					
Identifiquei as principais funções da Avenida dos Aliados					
Manifestei interesse nos locais que foram visitados					
Estive atento às explicações dadas durante a visita de estudo					
Cumpri sempre as indicações fornecidas pelos professores ao longo da visita					

Figura 18. Questionário de autoavaliação da saída de estudo.

Como proposta de regulação seria interessante realizar uma ficha de trabalho numa aula subsequente à visita e estudo para cruzar com os dados dos blocos de notas. Outra das propostas passa pela realização de uma ata ou de um resumo em grupo turma sobre a visita de estudo. Para combater o autoconceito errado é necessário que os alunos sejam confrontados com as suas capacidades e dar-lhes reforços positivos quando fazem as tarefas corretamente.

Apesar de o número de instrumentos de aplicação ser menor no caso da disciplina de Geografia A, foi possível perceber que os alunos realizavam a sua autoavaliação com maior rigor, em comparação com as turmas de História A. Na turma do 11º1, os alunos demonstraram um autoconceito das suas capacidades mais rigoroso do que a turma do 11º2. Isto deve-se essencialmente às características da turma em si. A primeira, por ser bastante comunicativa, realizava os exercícios com o objetivo de “dar a opinião sincera”. A segunda turma, procurava evitar o erro, traduzindo-se por vezes em reflexões um pouco distorcidas daquilo que demonstravam ao longo das aulas. Para o professor, a realização destes exercícios foi útil, não só para conhecer as características de cada turma, mas também para ajustar a sua planificação consoante os resultados desta análise.

Considerações finais

A autoavaliação é um processo contínuo de confronto do aluno com as suas limitações, mas também com as suas capacidades. Para além disso, serve para confrontar aquilo que o aluno aprendeu com as lacunas que evidenciou ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Recordando as questões de partida que acompanharam a evolução desta investigação: *“Como promover a reflexão das aprendizagens usando a autoavaliação?”*, *“De que forma a autoavaliação melhora o processo de ensino e aprendizagem?”*, *“Pode, o professor, retirar conclusões para a sua prática letiva, através da autoavaliação dos alunos?”*, foi possível retirar várias conclusões através das experiências adquiridas ao longo do estágio profissional, mas também com base no quadro teórico e nos instrumentos utilizados.

Relativamente à primeira questão: *“Como promover a reflexão das aprendizagens usando a autoavaliação?”*, constatamos que desde o início do ano letivo, os alunos não tinham hábitos de autoavaliação, nem tampouco compreendiam a sua utilidade, considerando-a uma tarefa rotineira normalmente sugerida ou praticada apenas no final dos períodos letivos. Ou seja, o hábito dos alunos era realizar um comentário em meia folha de papel com base em tópicos escritos no quadro, limitando-se muitas vezes ao domínio atitudinal, propondo uma classificação ao professor.

Esta questão levou à necessidade de se construírem materiais contextualizados com os conteúdos e as planificações didáticas, de modo a promover uma efetiva reflexão das aprendizagens usando a autoavaliação.

Por outro lado, os alunos manifestaram um sentido extremamente crítico face ao seu trabalho. O mesmo é dizer que apesar de demonstrarem capacidades ao longo das aulas, pendiam a autoavaliar-se em níveis qualitativos inferiores. Isto denuncia a falta de hábitos de reflexão.

Este ponto levou ainda a outra conclusão acerca da heteroavaliação. Ainda que subentendida nesta investigação, quando a heteroavaliação foi realizada posteriormente

ao trabalho de grupo sobre os transportes, na disciplina de Geografia A, os alunos apresentaram reflexões muito mais justas relativamente ao trabalho dos colegas. Isto leva-nos à necessidade de o professor intervir com reforços positivos, pois a maioria dos alunos sente a necessidade de ouvir um incentivo como forma de motivação. Vejamos o caso que aconteceu numa turma de Geografia A do 11º ano. Na aula posterior ao debate “as cidades que não moramos”, dei os parabéns à turma pelo empenho nesta atividade e pela convicção com que defenderam os seus papéis, onde um aluno retorquiu dizendo “finalmente alguém que nos dá os parabéns”. Através deste comentário percebemos que os alunos têm poucas experiências de reforço positivo ao longo das suas aprendizagens. A interpelação dos alunos evidencia que necessitam de ser motivados quando fazem algo correto, promovendo a capacidade de reflexão das aprendizagens.

Relativamente à segunda questão *“De que forma a autoavaliação melhora o processo de ensino e aprendizagem?”* percebemos que ao longo desta investigação, os alunos demonstraram um crescimento positivo dentro do processo de autoavaliação. Inicialmente, quando não compreendiam as vantagens destes exercícios, os seus questionários eram pouco conclusivos e preenchidos como “mais uma ficha” como tantas outras. Da relutância em retirar partido destes exercícios, verificada numa fase inicial, os alunos foram aderindo progressivamente a estas atividades após a explicação dos propósitos da autoavaliação. Os sucessivos instrumentos aplicados comprovaram esta adesão, verificando-se que os alunos foram elaborando reflexões sobre o seu trabalho cada vez mais justas.

Como exemplo, surgiu um caso de um aluno do 10º ano de História A que, após uma aula onde manifestou total desinteresse e com uma postura pouco adequada questionou-me: “eu não fiz nada na ficha, mas se eu responder no teste acertadamente, a professora vai dizer que eu copieei?”. Esta questão foi curiosa pois respondi-lhe explicando as finalidades daquela ficha de autoavaliação, mas principalmente porque comprovou que o aluno refletiu perante o exercício que lhe foi proposto. A partir daquela conversa, o aluno começou a empenhar-se um pouco mais na realização destes exercícios.

Os alunos reconheceram de uma forma gradual as vantagens que a autoavaliação tem na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Primeiro, encaravam-na como um

“frete”, mas sua aplicação sucessiva fez com que compreendessem a sua utilidade. O próprio aperfeiçoamento dos instrumentos de autoavaliação permitiu uma maior capacidade de confronto com as suas capacidades, levando-os a escrever para refletir. Não descurando a utilidade do questionário que neste estudo também foi privilegiado, foi na escrita em que obtivemos resultados mais conclusivos e com maior qualidade para confrontar com as grelhas de observação direta.

Para além de consciencializar os alunos acerca das suas aprendizagens, promovendo a regulação, a autoavaliação também melhora o trabalho docente, daí a pertinência da terceira questão: *“Pode, o professor, retirar conclusões para a sua prática letiva, através da autoavaliação dos alunos?”*. Senti que esta questão era aquela que mais me poderia fazer crescer em contexto de iniciação à prática profissional. Percebendo que a autoavaliação é um dos parentes pobres da didática de uma disciplina, procurei perceber como é que os alunos e os dados por eles fornecidos podiam ajudar o professor a refletir sobre o seu caminho didático. As conclusões não podiam ser mais pertinentes. Houve a necessidade de ir aperfeiçoando os instrumentos de autoavaliação à medida que eram aplicados, não só para os adequar aos conteúdos em questão, mas também pelo *feedback* obtido na qualidade das suas respostas. Foi possível perceber a necessidade de racionalizar a quantidade de conteúdos abordados numa aula, não só pelos níveis de concentração dos alunos baixarem nos momentos finais das aulas, mas também pela forma como respondiam às questões da autoavaliação.

Outra conclusão foi a necessidade de diversificação de estratégias de aprendizagem face à turma em questão. Por exemplo, as turmas de História A manifestaram um interesse especial no visionamento e análise de excertos de filmes. No caso da Geografia A, uma das turmas referiu num comentário de reflexão que gostavam de ver realizados mais debates nas aulas. Percebemos ainda a importância do diagnóstico prévio antes do início de cada unidade. Habitualmente, os testes diagnósticos são realizados nas escolas no início do ano letivo, contudo consideramos que a realização de exercícios de ideias tácitas é muito importante para o professor perceber a melhor forma de planificar as suas aulas, adequando as estratégias de aprendizagem às necessidades dos alunos. Verificou-se também que a realização de sínteses intercalares, por exemplo através da

resposta a uma questão orientadora, fornece ao professor um *feedback* imediato sobre as aprendizagens dos alunos.

Tal como em todos os trabalhos, esta investigação também apresenta limitações, como por exemplo o facto de se restringir somente ao Ensino Secundário, pois estamos certos que uma metodologia semelhante também é aplicável no Ensino Básico. Além disso, a possibilidade de aplicar este estudo num maior número de aulas contribuía para o aprofundamento de conclusões e para a tentativa de se realizar uma regulação mais individualizada face às necessidades de cada aluno. Além disso, coloca-se também a hipótese de, em investigações futuras, apostar em exercícios de coavaliação e de heteroavaliação, discutindo as suas vantagens para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Com base na reflexão teórica, percebemos que a autoavaliação é um campo ainda pouco explorado nas salas de aula, mas muito útil para promover uma avaliação formadora. Este relatório veio demonstrar que aquilo que os teóricos dizem acerca da autoavaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem está comprovado com a investigação realizada neste relatório.

“A autoavaliação: um caminho para o sucesso?” acreditamos que, apesar das dificuldades em implementar este hábito nos alunos e do trabalho acrescido do professor para elaborar estes instrumentos, a autoavaliação é um caminho para o sucesso.

Referências bibliográficas

Abrecht, R., & Alves, L.A. (Dir.) (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Porto Editora.

Almerindo, J.A. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamento de uma experiência. *Est. Av. Edc. São Paulo*, 46, pp. 343-362. Consultado em 03 de julho de 2016. Disponível em: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Afonso_politicas.pdf.

Barreira, C. & Boavida, J.C. (2006). Avaliação Formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40, pp. 95-133. Consultado em 19 de junho de 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316.2/4472>.

Cardinet, J., & Alves, L.A. (Dir.) (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições ASA.

Carrilho, L. (1999). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Coelho, C. (2012). *Avaliação atitudinal no processo de ensino-aprendizagem da História: da gestão da sala de aula à consciência cívica*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Estrela, A., & Nóvoa, A. (Orgs.) (2012). *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (1994). Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso. In: *pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Consultado em: 18 de junho de 2016. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/instrumentos_avaliacao.pdf.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, pp. 21-50. Consultado em: 25 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>.

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 03, pp. 581-600. Consultado em: 04 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>.

Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp. 87-100. Consultado em 03 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>.

Ferreira, C.A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Leal, M. (2015). *Alunos reflexivos: uma meta educativa. Uma proposta de atividades de autoavaliação e reflexão no âmbito do ensino de Português (LM) e de Espanhol (LE)*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos - novos contextos; novas práticas*. Porto: Edições ASA.

Lobo, A.S. (1993). *A.A.A. (Aprendizagem Assistida pela Avaliação). Um sorriso difícil para um novo sistema de avaliação*. Porto: Porto Editora.

Lopes, A. (2014). *Investigando a avaliação do processo de aprendizagem em História e Geografia: estudo em contexto*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Machado, F. A. (1994). *Avaliação em tempo de mudança - Projetos e práticas nos ensinos básico e secundário*. Porto: Edições ASA.

Morgado, J. (1999). *A relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

Moutinho, G. (2012). *A autoavaliação no processo de ensino e aprendizagem*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Natércio, A. (2004). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. Comunicação apresentada no *II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Universidade de Aveiro*, maio de 2002; Artigo publicado na *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 01, pp. 150-169. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/40/19>.

Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Palmira, M., & Alves, C. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Rosales, C., & Alves, L.A. (Dir.) (1993). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: Porto Editora.

Silva, B. (2013). *A Coavaliação como prática pedagógica no ensino de História e de Geografia*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Departamento de Educação e Ensino à Distância da Universidade Aberta de Lisboa.

Documentos Reguladores

Conselho Nacional de Educação (2014). *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Geografia A – 10º e 11º ou 11º e 12º anos*.
Ministério da Educação (2001). *Programa de História A – 10º, 11º e 12º anos*.

Escola Secundária de Paredes (2015-2016). *Plano Anual de atividades*. Disponível em:
http://esparedes.pt/esp/images/PAA_2015_2016.pdf

Referências Normativas

Decreto Lei 139/2012. *Diário da República nº129, 1ª série* de 5 de julho de 2012.
Ministério de Educação e Ciência.

Decreto Lei nº 31/2002. *Diário da República, nº 294*, da série de 20 de dezembro de 2002. Ministério da Educação.

Decreto Lei nº 17/2016. *Diário da República, 1ª série nº 65 – 4* de abril de 2016.
Ministério da Educação e Ciência.

Decreto Lei nº 286/89 de 29 de agosto. *Planos curriculares dos Ensino Básico e Secundário*. Ministério de Educação e Ciência.

Despacho normativo 338/93. *Regime de avaliação dos alunos do ensino secundário, 1ª série – b*, de 21 de outubro de 1993. Ministério da Educação.

Webgrafia

<http://www.tsf.pt/sociedade/interior/provas-de-afericao-nem-vaio-ter-notas-atribuidas-5292096.html>. Consultado em: 20.07.2016.

Anexos

Anexo 1 – Questionário de caracterização das turmas de História A

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

I. DADOS PESSOAIS

Nome: -----N.º----- Turma: ----- Idade:-----

Escola que frequentou no ano letivo anterior: -----

Meio de deslocação para a escola (assinale com o X a opção que se adequa)

Transporte escolar

Transporte próprio

A pé

II. PERCURSO ESCOLAR

1.As razões que a(o) levaram a escolher o Curso de Línguas e Humanidades (assinale com o X a opção que se adequa)

Pressão parental

Vocação/gosto pessoal

Fuga a alguma disciplina

Outras. Quais? -----

-

2. Gosta da disciplina de História A? (assinale com o X a opção que se adequa)

Sim

Em parte

Não

3. Quais as suas expectativas relativamente à disciplina de História A? (assinale com o X a opção que se adequa)

Acesso ao ensino superior

Interesse particular nos conteúdos da disciplina

Obrigatoriedade de frequentar a disciplina

Outras. Quais?-----

-

4. Quais das seguintes estratégias mais lhe agradam no processo de ensino-aprendizagem da História? (assinale com X a que mais lhe agrada)

A explicação da professora

A interpretação de fontes em diálogo com a professora

O trabalho de pares e/ou de grupo

A visualização e análise de filmes/ documentários

Outras. Quais? -----

Escola Secundária de Paredes, 2015/2016

O Núcleo de Estágio

Anexo 2 – Grelha de observação direta “O Processo de Reconquista da Península Ibérica”

Conteúdos Temáticos		Conteúdos Procedimentais		Conteúdos Atitudinais		Processo da aula
Compreende o conceito de Reconquista	Contextualiza no tempo e no espaço os conteúdos abordados ao longo da aula	Consegue interpretar as fontes analisadas ao longo da aula	Consegue responder às questões orientadoras	Procura participar ativamente na aula	Envolvimento na discussão de ideias	Despertou interesse pela aprendizagem através de uma aula de análise de fontes com exposição da professora
I	I	I	I	I	I	I
B	B	B	B	B	B	B
S	S	S	S	S	S	S
F	F	F	F	F	F	F
S	S	S	S	S	S	S
B	B	B	B	B	B	B
B	B	B	B	B	B	B
B	B	B	B	B	B	B
S	S	S	S	S	S	S
S	S	S	S	S	S	S
S	S	S	S	S	S	S
B	B	B	B	B	B	B
S	S	S	S	S	S	S
HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB
S	S	S	S	S	S	S
HB	HB	HB	HB	S	S	B
HB	HB	HB	HB	B	B	B

F	F	F	F	F	F	F
B	B	B	B	S	S	S
I	I	S	I	I	I	I
S	S	S	S	I	I	S
HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB
HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB
I	I	I	I	I	I	I
HB	HB	HB	HB	B	B	B
B	B	S	S	I	I	S

Anexo 3 – Grelha de observação direta “As formas de centralização do poder

Conceitos			Metodologia da História			Atitudes		
Identifica as várias formas de centralização do poder régio	Situa cronologicamente e espacialmente os conteúdos abordados na aula	Estabelece a relação com os conceitos/conteúdos programáticos trabalhados anteriormente	Utiliza o vocabulário histórico	Analisa fontes distinguindo a informação explícita e implícita	Mobiliza os conhecimentos para responder às sínteses da aula (questões orientadoras e situação problema)	Participa regularmente tomando a palavra por iniciativa própria	Intervém de modo fundamentado	Apresenta clareza nas suas intervenções
I	I	I	I	I	I	I	I	I
HB	HB	HB	HB	B	HB	HB	HB	HB
S	S	S	I	S	I	I	I	I
S	S	S	I	S	S	I	I	I
HB	B	HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB
I	I	I	I	I	I	I	I	I
S	S	S	S	S	S	S	S	S
HB	HB	HB	B	HB	B	B	B	B
HB	B	S	S	B	B	S	B	S
S	S	S	I	S	I	I	I	I
S	S	S	H/I	S	S/I	S/I	I	I
I	I	I	I	I	I	S	I	I
S	S	S	S	S	S	I	I	I
S	I	I	S	S	S	I	I	I
HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB
B	B	S	S	B	S	I	I	I
HB	HB	HB	HB	B	B	S	B	B
HB	B	B	HB	HB	HB	HB	HB	B
I	I	I	I	I	I	I	I	I
I	I	I	I	I	I	I	I	I
I	I	I	I	I	I	I	I	I
I	I	I	I	I	I	I	I	I
HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB	B
HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB	B
I	I	I	I	I	I	I	I	I
HB	HB	HB	HB	HB	HB	S	S	S
HB	S	S	S	B	HB	S	S	B

régio”

Anexo 4 – Questão do teste “O combate à expansão senhorial em Portugal”

Desenvolva o tema:

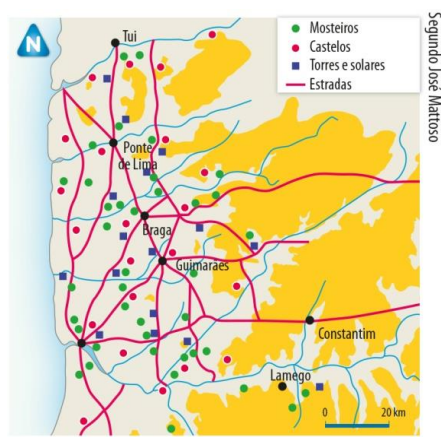
O combate à expansão senhorial no Portugal medieval

A sua resposta deve abordar, pela ordem que entender, três aspetos para cada um dos seguintes tópicos de desenvolvimento:

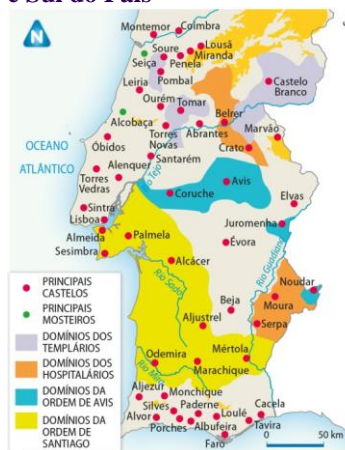
- origem e tipo de senhorios;
- natureza do poder senhorial;
- meios utilizados pela realeza para combater a expansão senhorial.

Deve integrar na resposta, além dos seus conhecimentos, os dados disponíveis nos Docs. 1 a 5.

DOC. 1 Centros de poder senhorial no Entre Douro e Minho



DOC. 2 Senhorios no Centro e Sul do País



DOC. 3 Carta de D. Afonso Henriques aos cavaleiros do Templo (1169)

Aos Templários

[...] Eu, D. Afonso [Henriques], pela graça de Deus, rei dos Portugueses, a Deus e aos cavaleiros chamados do Templo de Salomão, faço carta e pacto de doação e de firmeza, de toda a terça parte que possam adquirir e povoar além do rio Tejo, mediante o favor divino, com tal condição que, enquanto durar a guerra dos Sarracenos com os cristãos a utilizeis em serviço de Deus, meu, de meu filho e de toda a minha descendência, com as rendas que de mim recebeis, e vos hei de dar ainda [...] Feita esta carta no mês de setembro, em Lafões; Era de 1207 [1169]...

Em *Documentos Medievais Portugueses*, “Documentos Régios”, 1958 – vol. 1, tomo 1, Lisboa

DOC. 4 Morabitino do tempo de D. Sancho II

DOC. 5 Inquirições no tempo de D. Dinis



João Fernandes, jurado, perguntado sobre a freguesia de São Cibião se há honra alguma feita por rei, disse que não, que ele o soubesse. Mas disse que há aí uma quintã que foi de Rui Fernandes e viu-a honrada, mas não sabia quem a honrasse [...].

Inquirições de 1288-1290, em Maria Helena da Cruz Coelho, 1990 – *Homens, Espaços e Poderes, Séculos XI-XVI*, vol. 1, Lisboa, Livros Horizonte

Anexo 5 – Resposta de um aluno à questão do teste

5) Com o processo de Reconquista que marcou a Idade Média, a realza que durante esse processo foi apoiada essencialmente pela nobreza e pelo alto clero, decidiu por bem, fugir-lhes dos seus reinos, como forma de os recompensar. Assim sendo, ~~os~~ existiam diferentes tipos de senhorios. Os pertencentes ao rei, eram chamados de reguerges; aqueles que foram atribuídos à nobreza eram os homiais e os que foram dados ao clero eram os eclesias.

Sendo os detentores de senhorios, o senhor detinha necessariamente o exercício do poder económico e dominial, mas essencialmente o poder político e público, como comando militar, a punição judicial e a cobrança fiscal. Estes poderes correspondem ao poder barrel nos territórios além pirineus. Estes poderes traduziam-se nos seguintes privilégios:

- no que respeita ao comando militar, o senhor podia recrutar homens para a guerra, controlar castelos e outras fortificações e ainda organizar expedições ofensivas;
- No que se remete à punição judicial, o senhor aplicava a justiça aos habitantes do seu território, aplicando assim penas, com prisão e execução de morte e de talhanamento de membros, (que competia ao rei) e ainda cobrava multas. Por último
- no que respeito à cobrança fiscal, o senhor podia exigir variados pagamentos obrigatórios, similares a impostos, dos quais se destacam as banalidade, pelo uso da forno, lagar e moenda, ou ainda pela entrada no território de mercadorias (portagens) e de pessoas (pagens).

Com o passar do tempo, os senhores passaram a utilizar o poder público em proveito próprio, o que fez retirando poderes à realza. Assim sendo, foram tomadas medidas para combater a expansão señorial, para centralizar o poder na realza, tornando-se assim indispensável que numa altura em que se pretendia centralizar o poder no rei, que os senhorios se expandissem.

As leis tomadas nesse sentido foram as seguintes: leis da desmortização, confirmações gerais e inquirições.

As leis da desmortização proibiam os mosteiros e igrejas de comprar bens de raiz, de não venderem bens de profanos e ainda de não aceitar doações por parte de particulares. Deste modo

COTAÇÃO A TRANSPORTAR

pretendiam combater a fuga ao fisco, uma vez que os bens quando em posse do clero tornavam-se bens "mortos" devido à ~~im~~ imunidade que eles possuíam.

Por outro lado, tínhamos as confirmações gerais que representavam o reconhecimento do rei do título da posse de bens e direitos da nobreza e do clero. Deste modo, os senhores eram conscientizados de que os seus bens podiam regressar à coroa.

Por último, temos as inquirições que eram averiguações sobre a natureza dos bens (da nobreza e do clero) e das rendas que estes deviam ao rei; deste modo o rei sabia dos nobres e eclesiásticos que cometiam numerosas usurpações.

Esta situação chegou a originar casos de violência, uma vez que os senhores mandavam dizer que os territórios haviam sido sempre imunes, para assim não pagarem o que deviam ao rei. Em alguns casos, eles foram expulsos ou até mesmo assassinados.

Podemos assim dizer que o processo de combate à expansão senhorial, foi um processo difícil.

* Os senhores de ~~terra~~ nobres localizavam-se no Norte Atlântico, onde se localizavam as mais antigas conquistas e deagais territoriais. Por outro lado, os domínios e eclesiásticos localizavam-se essencialmente no centro e sul, e ainda alguns no norte atlântico, embora de menor ~~deste~~ extensão e importância. No centro e sul, onde o esforço de Reconquista foi maior.

Grelha de Observação Direta¹

Conceitos			Metodologia da História			Atitudes		
Compreende as principais características da arte gótica	Consegue distinguir os elementos arquitetônicos da arquitetura gótica e da arquitetura românica	Situa cronologicamente e espacialmente os conteúdos abordados na aula	Utiliza o vocabulário histórico	Analisa fontes distinguindo a informação explícita e implícita	Mobiliza os conhecimentos para responder às sínteses da aula (questões orientadoras e situação problema)	Participa regularmente tomando a palavra por iniciativa própria	Intervém de modo fundamentado	Apresenta clareza nas suas intervenções
S	S	H	I	I	S	I	I	I
HB	HB	HB	S	HB	HB	HB	HB	HB
HB	HB	B	B	B	B	B	B	B
S	S	S	S	S	S	I	I	I
HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB
I	I	I	I	I	I	I	I	I
B	B	B	S	B	B	S	S	S
B	B	B	S	B	B	S	S	S
I	I	I	I	I	I	I	I	I
S	S	S	S	I	S	I	I	I
S	S	S	S	I	S	I	I	I
S	S	H	I	I	S	I	I	I
B	B	S	S	B	B	S	S	S
B	B	B	B	B	B	B	S	S
HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB
S	S	S	I	S	S	B	I	I
S	S	S	S	B	S	S	S	B
HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB	B	B
B	S	I	S	S	S	I	I	I
S	S	S	S	I	S	I	I	I
S	S	I	I	I	I	I	I	I

HB	HB	HB	S	S	S	B	B	I
HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB	HB	B
I	I	I	I	I	I	I	I	I
HB	HB	B	HB	HB	HB	B	B	B
B	B	B	B	B	B	HB	HB	B

Níveis de Proficiência:

MB (Muito Bom) – 4

B (Bom) – 3

S (Suficiente) – 2

I (Insuficiente) – 1

¹. Critérios adaptados a partir do documento orientador “Programa de História A – 10º, 11º e 12º anos”, emanado pelo Ministério de Educação

Anexo 6 – Grelha de observação direta “O Estilo Gótico e o Estilo Românico”

Anexo 7- Respostas de vários alunos relativamente à questão do teste sobre o Estilo Gótico

1. - As três características do estilo gótico ^{são} a verticalidade, a grandeza e a monumentalidade.

1- O estilo Gótico surgiu entre os séculos XII e XV, a arte gótica teve na catedral a sua melhor expressão, o que imediatamente distingue as catedrais góticas é a sua elevação e verticalidade.

1. O Estilo gótico é caracterizado pela sua monumentalidade, verticalidade e leveza.

Grupo III

① Três características do Estilo Gótico são: a verticalidade, a monumentalidade e a luminosidade.

Anexo 8 – Grelha de observação direta “A mulher no tempo do Renascimento”

Grelha de Observação Direta ¹								
Noções/Experiências de aprendizagem			Metodologia da História			Atitudes		
Compreende a posição da Igreja face à sexualidade	Compreende os diferentes estatutos da mulher na sociedade renascentista	Interpreta os novos padrões culturais e hábitos comportamentais da mulher	Utiliza o vocabulário histórico	Analisa fontes distinguindo a informação explícita e implícita	Mobiliza os conhecimentos para responder às sínteses da aula (questões orientadoras e situação problema)	Participa regularmente tomando a palavra por iniciativa própria	Intervém de modo fundamentado	Demonstra um comportamento adequado
3	4	3	4	4	3	3	4	4
3	4	3	3	3	3	4	3	4
3	2	4	3	4	4	3	3	4
4	4	3	3	4	4	4	4	3
2	2	2	2	2	3	2	2	3
3	3	3	2	3	3	2	2	2
4	2	3	2	3	3	3	2	1
4	3	2	3	3	3	2	2	4
4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	2	4	2	4	4	3	3	4
1	2	3	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	1	1	1	1
4	4	4	4	4	4	4	4	4
F	F	F	F	F	F	F	F	F
4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	2	1	2	2	2	2	2	4
4	3	4	3	3	3	2	2	3
3	2	3	2	2	2	3	3	4
4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	2	1	1	2	2	2	2	3
2	2	2	3	2	2	3	3	2
2	3	1	2	2	2	3	3	3
2	2	1	2	1	1	1	1	1

3	3	3	3	3	3	2	2	2
4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	3	3	3	3	3	2
3	3	2	3	3	3	2	2	2
2	2	1	2	1	1	1	1	1
2	3	3	2	3	3	3	3	3

Níveis de Proficiência:

MB (Muito Bom) – 4

B (Bom) – 3

S (Suficiente) – 2

I (Insuficiente) – 1

- ¹. Critérios adaptados a partir do documento orientador “Programa de História A – 10º, 11º e 12º anos”, emanado pelo Ministério de Educação

Anexo 9 – Ficha de ideias tácitas (1º momento) resolvida por um aluno

Antes de iniciarmos a exploração da unidade 4. *A renovação da espiritualidade e da religiosidade, no século XVI*, proponho que reflitas acerca daquilo que já sabes.

Terás já estudado esta temática em anos anteriores? Terás já ouvido falar da temática em outros contextos? Ora, (re)lembra ou pensa sobre as questões que te proponho!

Neste questionário não existem respostas certas nem erradas, pois quero averiguar qual o ponto de partida para a preparação das aulas sobre a temática: *A renovação da espiritualidade e da religiosidade no século XVI*.

Bom trabalho! ☺

Seleciona, das seguintes ideias, **aquela que te parece mais adequada**.

Usa um círculo em torno da letra que corresponde à opção selecionada.

1. O **Cisma do Ocidente (1378-1417)** significa:

- a) Os católicos têm dois papas em simultâneo.
- b) A Igreja Católica está dividida e mergulhada numa crise de obediência ao Rei.
- ☒ c) A Cristandade está dividida na obediência ao Papa de Roma e ao Papa de Avinhão.
- d) Os europeus cismam em obedecer ao Papa de Roma.

2. **Reforma Protestante (Século XVI)** significa:

- a) Uma Reforma nos dogmas da Igreja Protestante.
- b) Uma divisão na Igreja Católica que conduz ao aparecimento de novas Igrejas cristãs (Protestantes).
- c) Um movimento de fundação de novas igrejas católicas.
- ☒ d) Um movimento de protesto dos monges agostinhos contra a riqueza do Vaticano.

3. **Indulgência** significa:

- ☒ a) Característica de quem é indulgente, ou seja, que tem facilidade em perdoar os erros cometidos por outros indivíduos.
- b) Certificado papal que perdoa os pecados e as penas, que lhes estão associadas, aos crentes que paguem uma determinada quantia em dinheiro.
- c) Pagamento dos pecados com o objetivo de reaver o perdão.
- d) Penitências em orações que os cristãos cumprem para garantir a Vida eterna.

4. **Luteranismo** significa:

- a) Uma Igreja protestante fundada por Martinho Lutero, em 1483.
- b) Uma rutura na Igreja Católica que dividiu religiosamente a Europa, em 1483.
- ☒ c) Uma reforma religiosa, iniciada por Martinho Lutero, que considera a Bíblia como única fonte de Fé.
- d) Um catecismo, criado por Martinho Lutero, que se opõe ao catecismo católico.

5. **Calvinismo** significa:

- ☒ a) Uma religião que condena o Luteranismo.
- b) Uma doutrina protestante, fundada por João Calvino, que defende a predestinação como meio para atingir a salvação.
- c) Uma doutrina protestante fundada pelo francês João Calvino, em 1536.
- d) Um partido político que defende os calvos.

6. **Anglicanismo** significa:

- a) Uma reforma ideológica fundada por Henrique VIII, rei inglês, em 1529.
- ☒ b) Uma doutrina protestante que condenava o Luteranismo e o Calvinismo, implementando ideologias totalmente novas.
- c) Uma doutrina protestante, fundada por Henrique VIII, tendo como motivo a recusa do Papa em lhe conceder o divórcio de Catarina de Aragão.
- d) Uma reforma na administração pública implementada pelos anglo-saxónicos.

Concluído o exercício, vamos aprofundar os conhecimentos que demonstraste possuir e/ou ainda não atribuíste significado!

Anexo 10 – Ficha de ideias tácitas (2º momento) resolvida por um aluno

Antes de iniciarmos a exploração da unidade 4. *A renovação da espiritualidade e da religiosidade, no século XVI*, proponho que reflitas acerca daquilo que já sabes.

Terás já estudado esta temática em anos anteriores? Terás já ouvido falar da temática em outros contextos? Ora, (re)lembra ou pensa sobre as questões que te proponho!

Neste questionário não existem respostas certas nem erradas, pois quero averiguar qual o ponto de partida para a preparação das aulas sobre a temática: *A renovação da espiritualidade e da religiosidade no século XVI*.

Bom trabalho! ☺

Seleciona, das seguintes ideias, **aquela que te parece mais adequada**.

Usa um círculo em torno da letra que corresponde à opção selecionada.

1. O Cisma do Ocidente (1378-1417) significa:

- a) Os católicos têm dois papas em simultâneo.
- b) A Igreja Católica está dividida e mergulhada numa crise de obediência ao Rei.
- ☒ c) A Cristandade está dividida na obediência ao Papa de Roma e ao Papa de Avinhão.
- d) Os europeus cismam em obedecer ao Papa de Roma.

2. Reforma Protestante (Século XVI) significa:

- a) Uma Reforma nos dogmas da Igreja Protestante.
- ☒ b) Uma divisão na Igreja Católica que conduz ao aparecimento de novas Igrejas cristãs (Protestantes).
- c) Um movimento de fundação de novas igrejas católicas.
- d) Um movimento de protesto dos monges agostinhos contra a riqueza do Vaticano.

3. **Indulgência** significa:

- a) Característica de quem é indulgente, ou seja, que tem facilidade em perdoar os erros cometidos por outros indivíduos.
- ☒ b) Certificado papal que perdoa os pecados e as penas, que lhes estão associadas, aos crentes que paguem uma determinada quantia em dinheiro.
- c) Pagamento dos pecados com o objetivo de reaver o perdão.
- d) Penitências em orações que os cristãos cumprem para garantir a Vida eterna.

4. **Luteranismo** significa:

- a) Uma Igreja protestante fundada por Martinho Lutero, em 1483.
- b) Uma rutura na Igreja Católica que dividiu religiosamente a Europa, em 1483.
- ☒ c) Uma reforma religiosa, iniciada por Martinho Lutero, que considera a Bíblia como única fonte de Fé.
- d) Um catecismo, criado por Martinho Lutero, que se opõe ao catecismo católico.

5. **Calvinismo** significa:

- a) Uma religião que condena o Luteranismo.
- b) Uma doutrina protestante, fundada por João Calvino, que defende a predestinação como meio para atingir a salvação.
- ☒ c) Uma doutrina protestante fundada pelo francês João Calvino, em 1536.
- d) Um partido político que defende os calvos.

6. **Anglicanismo** significa:

- a) Uma reforma ideológica fundada por Henrique VIII, rei inglês, em 1529.
- b) Uma doutrina protestante que condenava o Luteranismo e o Calvinismo, implementando ideologias totalmente novas.
- ☒ c) Uma doutrina protestante, fundada por Henrique VIII, tendo como motivo a recusa do Papa em lhe conceder o divórcio de Catarina de Aragão.
- d) Uma reforma na administração pública implementada pelos anglo-saxónicos.

Concluído o exercício, vamos aprofundar os conhecimentos que demonstraste possuir e/ou ainda não atribuíste significado!

Depois de aprofundados os conhecimentos, vamos avaliar se já és capaz de responder às seguintes questões:

1. Quais foram os efeitos do Cisma do Ocidente na Cristandade?

De 1378 a 1417, o Cisma do Ocidente manteve a Cristandade dividida, pois havia dois papas, um que residia em Roma e outro que vivia em Avinhão, o que fez com que o território se dividisse na obediência aos papas. Alguns reinos como o de Portugal, de Inglaterra, a Dinamarca, a Suécia e os principados Alemães reconheceram a autoridade do Papa de Roma. Outros como o Reino da França, de Castela, de Aragão, da Escócia reconheceram a autoridade do Papa de Avinhão. Havia ainda zonas controversas.

2. Que facto motivou a Reforma Protestante, em 1517?

Em 1517 deu-se uma rutura teológica que ficou conhecida por Reforma Protestante, despoletada pela Questão das Indulgências que consistiam na venda das penas devidas pelos pecados. O Papa Leão X autorizou a pregação das indulgências, pois necessitava de dinheiro para prosseguir as obras da Basílica de São Pedro no Vaticano e esta atitude foi rejeitada por Martinho Lutero.

3. Qual era a motivação teológica de Martinho Lutero e que o levou à rutura com a Igreja Católica?

Martinho Lutero era um monge agostiniano alemão obscurado pela salvação da alma. Afirmava que a salvação depende da Fé e não de boas obras como as penitências ou a compra de indulgências o que o fez revolucionar-se contra a situação autorizada pelo Papado, afirmando a 31 de outubro de 1517 as "95 Teses Contra as Indulgências" na porta da Catedral de Wittenberg e a formar a sua própria doutrina.

4. Segundo Calvino, em que consiste a predestinação?

Segundo João Calvino, a predestinação consiste na "decisão eterna de Deus pela qual determinou o que queria fazer com cada homem", e este "ordena uns à vida eterna e outros à eterna condenação". Entendeu ainda que a predestinação era absoluta e afirmou que

O seu humano jamais perderia a graça da Fé desde que nascesse com ela.

5. Explica o contexto em que Henrique VIII se tornou o chefe da Igreja da Inglaterra.

Tudo começou quando Henrique VIII solicitou ao Papa Clemente VII a anulação do seu matrimónio com Catarina de Aragão sendo que não tinha nenhum filho varão e se encontrava apaixonado por Ana Bolena. Tendo o Papa recusado o seu pedido, o monarca rompeu com a Cristandade proclamando-se chefe da Igreja na Inglaterra e ganhando o poder de anular o seu próprio matrimónio.

6. Avalia, numa escala de 1 a 4, o teu desempenho na aula de hoje, tendo em conta os seguintes indicadores:

	1. Insuficiente	2. Suficiente	3. Bom	4. Muito Bom
a) Utilizei o vocabulário histórico			X	
b) Analisei as fontes trabalhadas na aula de hoje, respondendo às questões colocadas pela professora				X
c) Mobilizei os meus conhecimentos para responder às questões orientadoras da aula				X
d) Participei regularmente tomando a palavra por iniciativa própria			X	
e) O meu comportamento foi adequado ao longo da aula				X

Anexo 12 – Grelha de observação direta sobre o debate “as cidades que não

Grelha de Observação Direta

Conteúdos Temáticos	Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Atitudinais (Comunicação)		Processo da aula
Compreende o conceito de relações de complementaridade	Organiza e sistematiza informação	Comunicou as suas ideias corretamente	Foi capaz de intervir colocando questões	Despertou interesse pela aprendizagem através de uma dramatização/jogo de papéis
MB	MB	MB	MB	MB
B	B	B	B	B
B	B	B	B	B
MB	MB	MB	MB	MB
S	S	S	S	S
S	S	S	S	S
MB	MB	MB	MB	MB
MB	MB	MB	MB	MB
Faltou	F	F	F	F
MB	MB	MB	MB	MB
S	S	S	S	S
MB	MB	MB	MB	MB
MB	MB	MB	MB	MB
Faltou	F	F	F	F
MB	B	MB	MB	MB
MB	MB	MB	MB	MB
MB	MB	MB	MB	MB
Faltou	F	F	F	F

MB	MB	MB	MB	MB
B	B	B	B	B
B	B	B	B	B
B	B	B	B	B
Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
MB	MB	MB	MB	MB
MB	MB	MB	MB	MB
S	S	S	S	S

Níveis de Proficiência:

MB (Muito Bom) – 4

B (Bom) – 3

S (Suficiente) – 2

I (Insuficiente) – 1

moramos”

Anexo 13 – Grelha de observação direta do trabalho de grupo sobre os transportes

Avaliação do processo																									
	Ferroviário					Fluvial					Redes Viárias					Transportes Urbanos					(aero) Portos				
	Alunos:					Alunos:					Alunos:					Alunos:					Alunos:				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Responsabilidade/ Empenho																									
Cumprir prazos	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Traz o material necessário	S	S	S	S	S	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S
Empenha-se nas tarefas	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Toma iniciativa	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Colabora com o grupo	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S	B	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Releva interesse pelo projeto	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	B	S	B	B	S	S	S	S	B	B	S	S
Trabalho de pesquisa																									
Planifica a pesquisa	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Utiliza diversidade de fontes para recolha de informação	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Participa na tomada de decisões	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Organização da informação	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Relacionamento interpessoal																									
Relaciona-se bem com o grupo	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Relaciona-se bem com o professor	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Respeita a opinião dos outros	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B

Avaliação das apresentações em PowerPoint																									
	Ferroviário					Fluvial					Redes Viárias					Transportes Urbanos					(aero) Portos				
	Alunos:					Alunos:					Alunos:					Alunos:					Alunos:				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Oradores																									
Faz uma exposição clara, ordenada do assunto e em interação com os slides	B	S	S	B	B	B	B	B	B	B	S	S	B	S	B	B	B	B	B	B	S	S	-	-	
Comunica e sublinha os pontos principais	S	S	S	B	B	B	B	B	B	B	S	S	B	S	B	B	B	B	B	B	S	S	-	-	
Ritmo e volume do discurso adequados	S	S	S	B	B	B	B	B	B	B	B	S	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	-	-	
Toma a palavra por iniciativa própria	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	-	-	
Correção e clareza no discurso	B	B	S	B	B	B	B	B	B	B	S	B	B	B	B	B	S	S	S		S	S			
Gere, eficazmente o tempo das suas intervenções	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S	B	B	B	B	B	B	B			
Apresentação/Slides																									
Mancha de texto adequada	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S	B	B	B	B	B	B	B			
Originalidade na conceção gráfica	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S	B	B	B	B	B	B	B			
Recurso oportuno de imagens/gráficos e mapas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S			
Conteúdos																									
Cumprimento dos objetivos definidos	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B			
Correta abordagem e utilização dos conteúdos e dos conceitos (utilização de linguagem geográfica)	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B			
Organização coerente	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B			

Anexo 14 – Avaliação da saída de estudo à cidade do Porto

Alunos	Observações
1	<p>Autoavaliação: Indica que cumpriu todos os objetivos pretendidos na saída de estudo, referindo que concorda totalmente com todas as afirmações</p> <p>Avaliação da professora: A aluna mostrou-se bastante interessada ao longo de todo o percurso. Colocou questões pertinentes ao longo da visita e cumpriu as recomendações que lhe foram fornecidas. As respostas às perguntas do bloco de notas encontram-se na sua maioria bem fundamentadas e com qualidade. A sua autoavaliação corresponde com a percepção da professora.</p>
3	<p>Autoavaliação: A aluna indica que conseguiu identificar plenamente os locais que visitou e perceber o tipo de planta desta cidade, manifestando ainda bastante interesse nos locais visitados. Refere que nem sempre respeitou as indicações fornecidas pelos professores e que não esteve sempre atenta às explicações dadas ao longo da saída de estudo.</p> <p>Avaliação da professora: A aluna demonstra capacidades em aplicar alguns conhecimentos nas respostas (as mais simples de indicar) do bloco de notas. Saliente-se que as questões mais complexas não foram respondidas com sucesso. Por vezes esteve desligada das explicações dos locais da visita e não mostrou interesse em aprofundar conhecimentos. De uma forma geral respeitou as indicações, mas com algumas exceções. A sua autoavaliação corresponde com a percepção da professora.</p>
4	<p>Autoavaliação: A aluna faz distinções na sua autoavaliação de níveis 4 e 5. Refere que foi capaz de reconhecer plenamente os problemas urbanos, que manifestou interesse nos locais visitados e que cumpriu sempre as indicações necessárias. Faz a distinção para o nível 4 nas variáveis de identificar os principais lugares visitados, as funções da Avenida dos Aliados e na Atenção das explicações dadas ao longo da saída de estudo.</p> <p>Avaliação da professora: A aluna demonstrou muito interesse na visita de estudo colocando questões pertinentes. As respostas às questões do guião estão bastante completas e fundamentadas com qualidade. A sua autoavaliação, em alguns pontos, não corresponde com a percepção da professora. O facto de colocar algumas variáveis num nível 4 indicia alguma indecisão nas respostas dadas no bloco de notas, mas que estão corretas.</p>
5	<p>Autoavaliação: A aluna indica que cumpriu na totalidade os objetivos de carácter atitudinal. Localizou-se nos patamares de nível 3 nas variáveis de identificar o tipo de planta e de localização dos lugares.</p> <p>Avaliação da professora: A aluna demonstrou algumas dificuldades em expressar os conhecimentos para formular as respostas do bloco de notas. Destaca-se na componente atitudinal com interesse nos locais visitados, atenção nas explicações dadas e no respeito pelas regras. A sua autoavaliação corresponde, de uma forma genérica, à percepção da professora. Tendo em conta as respostas do bloco, a aluna demonstra capacidades mais elevadas do que aquelas que indicou nas variáveis de identificar tipo de planta e de localização dos lugares.</p>
6	<p>Autoavaliação: A aluna indica que cumpriu todos os objetivos pretendidos na saída de estudo, referindo que concorda totalmente com todas as afirmações (classifica tudo com nível 5)</p> <p>Avaliação da professora: A aluna deu respostas muito superficiais, sem fundamentação, nas questões do bloco de notas, além de que muitas ficaram por responder. Cruzando a sua autoavaliação com as respostas que deu considero que detém um errado autoconceito em algumas variáveis, excetuando a parte atitudinal, que corresponde, e a identificação dos lugares. A aluna detém muitas capacidades que não foram demonstradas nesta atividade.</p>
7	<p>Autoavaliação: A aluna indica que cumpriu todos os objetivos pretendidos na saída de estudo, referindo que concorda totalmente com todas as afirmações (classifica tudo com nível 5)</p> <p>Avaliação da professora: A aluna respondeu a quase todas as questões de uma forma inteligível, excetuando duas. Foi interessada e participativa na visita. Destaca-se a nível atitudinal. A sua autoavaliação está parcialmente correspondente à percepção da professora.</p>
8	<p>Autoavaliação: A aluna indica que cumpriu todos os objetivos pretendidos com a saída de estudo (nível 5) à exceção do indicador que se refere ao tipo de planta do centro histórico do Porto.</p> <p>Avaliação da professora: A aluna respondeu a quase todas as questões de uma forma inteligível. Interessou-se pelos locais visitados, colocando algumas questões. Destaca-se a nível atitudinal. A sua autoavaliação está parcialmente correspondente à percepção da professora, pois a aluna indica corretamente o tipo de planta da cidade, o que pode indiciar alguma indecisão na resposta.</p>
11	<p>Autoavaliação: Na sua autoavaliação, o aluno faz bastantes distinções entre as variáveis em questão. Coloca-se no nível 3 na localização de lugares no mapa, no nível 4 no tipo de planta, nos problemas urbanos, nas funções da Avenida dos Aliados e na atenção às explicações dadas durante a visita.</p> <p>Avaliação da professora: O aluno respondeu a quase todas as questões do bloco de notas, algumas de forma superficial e outras com resposta errada. Manifestou algum interesse ao longo da visita embora por vezes desatento. A sua autoavaliação coincide com a percepção da professora.</p>
12	<p>Autoavaliação: A aluna indica que cumpriu com nível 5 os vários objetivos, excetuando o reconhecimento de alguns problemas urbanos e a atenção nas explicações durante a visita (nível 4)</p> <p>Avaliação da professora: A aluna respondeu a quase todas as questões do bloco de notas embora com algumas imprecisões. Demonstrou-se interessada ao longo da visita. A sua autoavaliação corresponde com a percepção da professora. Saliente-se apenas que a aluna indica corretamente os problemas urbanos, mas não fez a questão anterior, o que caracteriza esta escolha.</p>
13	<p>Autoavaliação: O aluno faz várias distinções ao longo da sua autoavaliação. Coloca-se no nível 3 na identificação dos locais e no tipo de planta, no nível 4 no reconhecimento dos problemas urbanos, das funções da Avenida dos Aliados e no interesse dos locais visitados. Coloca-se no nível 5 nas restantes variáveis atitudinais.</p> <p>Avaliação da professora: O aluno respondeu a quase todas as questões do bloco, contudo algumas de forma errada e outras com algumas imprecisões. Ao longo da saída de estudo mostrou-se interessado em saber mais, colocando algumas questões. Também esteve atento às explicações. A sua autoavaliação corresponde parcialmente com a percepção da professora.</p>
14	<p>Autoavaliação: A aluna coloca-se no nível 5 na componente atitudinal e no nível 4 nas restantes</p> <p>Avaliação da professora: A aluna respondeu parcialmente às questões do bloco. Algumas respostas estão um pouco imprecisas. Várias perguntas ficaram por responder. A aluna cumpriu as regras da saída de estudo, mas por vezes esteve um pouco desatenta. A sua percepção não coincide totalmente com a percepção da professora nomeadamente na questão dos conteúdos temáticos (questões do bloco) que foram pouco trabalhadas.</p>
15	<p>Autoavaliação: O aluno caracteriza-se nos níveis 4 no domínio dos conteúdos temáticos, à exceção das funções da Avenida dos Aliados que coloca no nível 5. No domínio das atitudes coloca-se no nível 5 à exceção do cumprimento das regras, nível 4.</p> <p>Avaliação da professora: O aluno demonstrou interesse ao longo da saída de estudo, colocando questões pertinentes nos vários momentos explicativos. Demonstrou uma boa capacidade de espírito crítico. Quanto aos registos do bloco, respondeu a quase todas as questões, algumas de forma superficial, por vezes com imprecisões (na do palácio da bolsa). A sua autoavaliação coincide com a percepção da professora no domínio atitudinal. Quanto ao domínio científico, o aluno demonstra mais capacidades do</p>

19	<p>Autoavaliação: A aluna classificou a sua performance o nível 5 excetuando o indicador da atenção dada às explicações – nível 4</p> <p>Avaliação da professora: A aluna tentou responder a quase todas as questões do bloco de notas, contudo com algumas imprecisões e alguns erros de interpretação. Ao longo da saída de estudo respeitou as regras estabelecidas. Por vezes mostrou-se desatenta às explicações fornecidas. A sua autoavaliação nem sempre coincide com a perceção da professora. A aluna apresenta algumas lacunas nas suas respostas e não realizou o questionário na íntegra. Deste modo, a sua performance não pode ser avaliada no nível máximo.</p>
20	<p>Autoavaliação: A aluna refere o nível 4 para a identificação dos lugares no mapa, para o tipo de planta e para a atenção dada às explicações. As restantes indicaram no nível 5</p> <p>Avaliação da professora: A aluna respondeu a quase todas as questões do bloco de notas, por vezes de uma forma um pouco superficial e com algumas imprecisões. Demonstrou interesse pelos locais visitados, cumprindo sempre as indicações que lhe foram fornecidas. A autoavaliação corresponde à perceção da professora.</p>
21	<p>Autoavaliação: A aluna não respondeu aos dois primeiros indicadores e os restantes coloca-se no nível 5</p> <p>Avaliação da professora: A aluna apresenta respostas pertinentes e completas durante o questionário da saída de estudo. Ao nível das atitudes poderia estar mais atenta a algumas explicações. Cumpriu as regras da saída de estudo, mas não na sua totalidade. A sua perceção na autoavaliação corresponde, em grande parte, à perceção da professora.</p>
23	<p>Autoavaliação: A aluna indica que cumpriu todos os objetivos pretendidos na saída de estudo, referindo que concorda totalmente com todas as afirmações (classifica tudo com nível 5)</p> <p>Avaliação da professora: A aluna respeitou as regras da saída de estudo, mostrando-se interessada nos vários locais visitados. Quanto às respostas do bloco de notas, existem algumas imprecisões e outras mais superficiais. A autoavaliação da aluna, em alguns pontos não corresponde à perceção da professora pois não demonstrou capacidades, apesar de as ter, para colocar tudo no nível máximo.</p>
25	<p>Autoavaliação: O aluno indica que cumpriu todos os objetivos pretendidos na saída de estudo, à exceção da caracterização do tipo de planta da cidade do Porto (nível 3)</p> <p>Avaliação da professora: O aluno mostrou-se muito atento e interessado, colocando questões pertinentes ao longo da saída de estudo e procurando saber sempre mais. Mostrou entusiasmo nos vários locais visitados. O questionário foi respondido quase na totalidade. A maioria das respostas encontram-se completas e fundamentadas. A autoavaliação do aluno corresponde quase na totalidade com a perceção da professora. O aluno indicia dúvidas na caracterização da planta apesar de ter a resposta certa.</p>
26	<p>Autoavaliação: O aluno realizou a sua autoavaliação essencialmente no nível 4. Indica o nível 3 para a localização dos lugares e o nível 5 para a manifestação de interesse e para o cumprimento das regras.</p> <p>Avaliação da professora: A nível atitudinal, o aluno cumpriu as regras estabelecidas e manifestou interesse pelos locais visitados. O questionário foi parcialmente respondido (faltam algumas respostas). As respostas, na sua maioria, estão corretas embora que superficiais pois poderiam ser fundamentadas com muito mais rigor. A autoavaliação do aluno corresponde com a perceção da professora.</p>
27	<p>Autoavaliação: O aluno realizou a sua autoavaliação essencialmente no nível 4. Indica o nível 3 para a atenção às explicações dadas e o nível 5 para a identificação dos problemas urbanos, o interesse nos locais visitados e as indicações fornecidas ao longo da visita.</p> <p>Avaliação da professora: A nível atitudinal, o aluno cumpriu as regras estabelecidas, contudo esteve um pouco “desligado” das explicações dadas. O questionário foi parcialmente respondido e as suas respostas estão, na maioria, corretas embora bastante superficiais e pouco fundamentadas. A autoavaliação do aluno corresponde parcialmente com a perceção da professora pois o aluno não indicou nenhum problema das áreas urbanas.</p>

11º2

Avaliação da saída de estudo à cidade do Porto	
Alunos	Observações
1	<p>Autoavaliação: A aluna classifica todas as variáveis no nível 4, à exceção da atenção dada às explicações na saída de estudo e ao interesse nos locais visitados (nível 3)</p> <p>Avaliação da professora: A aluna cumpriu as regras da visita de estudo, mas não se verificou interesse nos locais visitados. Quanto ao questionário, a maioria das questões ficou por realizar. Aquelas que foram respondidas estão muito superficiais. A perceção da professora corresponde, em parte, à autoavaliação da aluna na medida em que a aluna tem capacidades para conseguir melhor e em alguns aspetos não corresponde ao que realizou (mais na parte dos conteúdos temáticos)</p>
2	<p>Autoavaliação: A aluna classifica a sua performance no nível 5, relativamente às atitudes. Indica que não conseguiu identificar no mapa os locais visitados,</p> <p>Avaliação da professora: A aluna mostrou interesse pelos locais visitados na saída de estudo, cumpriu as regras e esteve atenta às explicações. Relativamente ao questionário, a maioria das questões ficou por realizar e a que foram respondidas são muito sucintas. A perceção da professora corresponde parcialmente à autoavaliação da aluna.</p>
3	<p>Autoavaliação: A aluna classifica a sua performance no nível 5, relativamente às atitudes. Demonstra uma posição neutra (nível 3) nos indicadores dos conteúdos temáticos, à exceção das funções da Avenida dos Aliados (nível 4)</p> <p>Avaliação da professora: Ao nível das atitudes, a aluna demonstrou sempre respeito pelas regras, interesse nos lugares visitados e atenção às explicações dadas. A maioria das questões do bloco de notas ficou por responder o que espelha a sua autoavaliação de nível 3 no domínio dos conteúdos temáticos. Deste modo, a perceção da professora cruza-se com a autoavaliação da aluna.</p>
4	<p>Autoavaliação: A aluna classifica a sua autoavaliação maioritariamente no nível 4, excetuando a identificação de lugares e de funções da Avenida dos Aliados no nível 5 e no nível 3 a atenção às explicações dadas.</p> <p>Avaliação da professora: A aluna respondeu na sua maioria às questões do bloco de notas, embora que de forma bastante superficial. Ao nível das atitudes por vezes esteve distraída às explicações dadas, cumprindo quase na maioria as orientações dadas. A sua perceção corresponde à perceção da professora.</p>
5	<p>Autoavaliação: A aluna indica que cumpriu todos os objetivos pretendidos na saída de estudo, à exceção da identificação dos problemas urbanos que classificou em nível 4</p> <p>Avaliação da professora: A maioria das questões do bloco de notas ficou por responder e aquelas que foram respondidas, de forma muito superficial, apresentam muitas incongruências (erros científicos). A nível das atitudes demonstra respeito por algumas das regras estabelecidas. Cruzando a sua autoavaliação com as respostas que deu considero que detém um errado autoconceito em algumas variáveis.</p>

7	<p>Autoavaliação: O aluno classifica a sua performance maioritariamente no nível 5, à exceção da caracterização do tipo de planta e da atenção às explicações dadas (nível 4) e o indicador das principais funções da Avenida dos Aliados no nível neutro 3</p> <p>Avaliação da professora: A maioria das questões do bloco de notas ficou por responder e as que foram respondidas apresentam generalizações e alguns erros. A nível atitudinal, o aluno respeitou as regras estabelecidas e manifestou interesse pelos locais visitados. Cruzando a autoavaliação com a percepção da professora, considero que por vezes o autoconceito não corresponde efetivamente ao que demonstrou ao longo da saída de estudo.</p>
8	<p>Autoavaliação: Na sua autoavaliação, a aluna identifica no nível 5 a caracterização da planta da cidade, a atenção às explicações dadas e o respeito pelas regras. No nível 4 identifica a localização dos lugares, dos problemas urbanos e as principais funções da avenida dos Aliados. No nível 3, neutro coloca o interesse nos lugares visitados</p> <p>Avaliação da professora: As respostas às perguntas do bloco de notas são muito pertinentes e com bastante qualidade e fundamentação. A nível atitudinal, a aluna responde aos requisitos evidenciados para esta saída de estudo. Cruzando a autoavaliação com a percepção da professora, considero que a aluna não valoriza as capacidades que demonstrou durante a visita de estudo. Atribuição valor a menos do que aquilo que demonstra.</p>
10	<p>Autoavaliação: O aluno indica que cumpriu com nível 5 todos os objetivos</p> <p>Avaliação da professora: O aluno respondeu maioritariamente às questões inscritas no bloco de notas de forma pertinente e com qualidade nas suas respostas. A nível atitudinal, o aluno demonstrou bastante interesse e curiosidade durante a visita colocando questões pertinentes nos vários locais visitados. A autoavaliação corresponde com a percepção da professora.</p>
11	<p>Autoavaliação: O aluno faz várias distinções ao longo da sua autoavaliação. Coloca-se no nível 2 na caracterização das funções da Avenida dos Aliados, no nível 3 na identificação dos locais no mapa, no nível 4 no reconhecimento dos problemas urbanos e no tipo de planta da cidade. Coloca-se no nível 5 nas restantes variáveis atitudinais.</p> <p>Avaliação da professora: O aluno respondeu a quase todas as questões do bloco, contudo com algumas imprecisões. Ao longo da saída de estudo mostrou-se interessado em saber mais, colocando algumas questões. Também esteve atento às explicações. A sua autoavaliação corresponde parcialmente com a percepção da professora.</p>
12	<p>Autoavaliação: A aluna coloca-se no nível 3 à exceção das duas primeiras variáveis, nível quatro e as duas últimas no nível 3</p> <p>Avaliação da professora: A aluna respondeu às questões do bloco quase na totalidade com linguagem e fundamentação inteligível. Ao nível das atitudes, respeitou as regras estabelecidas e esteve atenta às explicações dadas. O questionário detém uma qualidade razoável. A autoavaliação coincide somente em alguns aspetos com a percepção da professora pois a aluna demonstra mais capacidades nas respostas do questionário do que aquelas que indicou</p>
	<p>Avaliação da professora: A aluna respondeu às questões do bloco de notas de forma muito pertinente e fundamentada. A nível atitudinal, a aluna demonstrou muita curiosidade e interesse nos locais visitados, colocando várias questões ao longo do dia em vários momentos. A autoavaliação corresponde parcialmente com a percepção da professora na medida em que a aluna demonstrou mais capacidades do que aquelas indicadas no questionário de reflexão das aprendizagens.</p>
14	<p>Autoavaliação: A aluna coloca-se no nível 4 a maioria dos indicadores, delineando o nível 5 para a caracterização da planta da cidade, para a manifestação de interesse e para o respeito pelas regras</p> <p>Avaliação da professora: A aluna respondeu a todas as questões do bloco de notas, embora com algumas imprecisões em algumas respostas. Interessou-se pelos locais visitados e respeitou as normas estabelecidas para a saída de estudo. A percepção da aluna na sua autoavaliação enquadra-se com a percepção da professora</p>
16	<p>Autoavaliação: O aluno indica que cumpriu com nível 5 todos os objetivos</p> <p>Avaliação da professora: O aluno respondeu maioritariamente às questões inscritas no bloco de notas de forma pertinente e com qualidade nas suas respostas. A nível atitudinal, o aluno demonstrou bastante interesse e curiosidade durante a visita colocando questões pertinentes nos vários locais visitados. A autoavaliação corresponde com a percepção da professora.</p>
19	<p>Autoavaliação: O aluno classifica a sua autoavaliação principalmente no nível 4, à exceção do indicador relativo à caracterização da planta, no nível 3 e no nível 5 as funções da Avenida dos Aliados e as regras da saída de estudo</p> <p>Avaliação da professora: O aluno demonstrou-se muito interessado e participativo com questões ao longo da saída de estudo. Respondeu a quase todas as questões do bloco de notas, de uma forma breve, mas correta. Poderia ter respondido com mais qualidade. Cruzando a percepção da professora com a percepção do aluno considero que este demonstrou mais capacidades do que aquelas que indica no seu questionário reflexivo</p>
21	<p>Autoavaliação: A aluna coloca-se essencialmente no nível 5, à exceção da localização dos locais no mapa e a caracterização do tipo de planta (nível 4)</p> <p>Avaliação da professora: A aluna mostrou-se muito atenta às várias explicações dos locais da saída de estudo. Cumpriu as regras estabelecidas. O bloco de notas não foi resolvido na sua totalidade, mas as questões que foram respondidas têm boa qualidade. A percepção da aluna enquadra-se com a percepção da professora, de uma forma geral.</p>
22	<p>Autoavaliação: O aluno classificou todos os parâmetros da autoavaliação no nível 5</p> <p>Avaliação da professora: O aluno mostrou-se bastante interessado e entusiasmado pelos locais que visitou. Esteve bastante atento às explicações dadas ao longo da visita e também não desrespeitou nenhuma das normas. O bloco de notas foi resolvido na sua totalidade. Embora as respostas estejam corretas, este poderia fundamentá-las um pouco mais. A autoavaliação do aluno corresponde com a percepção da professora</p>

23	<p>Autoavaliação: A aluna classificou a sua autoavaliação essencialmente no nível 5, à exceção da localização no mapa dos locais visitados, da caracterização da planta da cidade e das funções da Avenida dos Aliados (nível 4)</p> <p>Avaliação da professora: A aluna mostrou-se muito interessada e entusiasmada ao longo de todo o percurso. Colocou várias questões pertinentes nos vários locais visitados. Respondeu a todas as questões do bloco de notas corretamente e muito bem fundamentadas. Considero que a sua autoavaliação não corresponde à percepção da professora visto que a aluna demonstra muito mais capacidades do que aquelas que assinala na reflexão.</p>
24	<p>Autoavaliação: O aluno classifica a sua autoavaliação essencialmente no nível 4, à exceção do indicador da localização dos lugares no mapa e a atenção às explicações dadas, nível 3. No nível 5 aponta o cumprimento das normas da saída de estudo</p> <p>Avaliação da professora: O aluno mostrou-se interessado durante a visita de estudo, colocando por vezes algumas questões. Nem sempre as normas foram cumpridas. O bloco de notas detém respostas corretas as superficiais e pouco fundamentadas. A percepção do aluno corresponde parcialmente à percepção da professora pelos motivos supra indicados.</p>
27	<p>Autoavaliação: O aluno classificou a sua autoavaliação no nível 5, à exceção da localização dos lugares no mapa, no nível 1</p> <p>Avaliação da professora: O aluno demonstrou entusiasmo ao longo da saída de estudo, contudo nem sempre respeitou as normas. Em relação ao bloco, não respondeu a todas as questões do bloco. As que foram respondidas, apesar de corretas estão de forma muito superficial. A percepção do aluno corresponde em apenas alguns pontos à percepção da professora.</p>
28	<p>Autoavaliação: O aluno classificou todos os parâmetros da autoavaliação no nível 5</p> <p>Avaliação da professora: O aluno demonstrou interesse e entusiasmo ao longo da saída de estudo pelos locais visitados. Nem sempre respeitou as normas estabelecidas. O bloco de notas está muito incompleto, a maioria das perguntas não foi respondida. A percepção da professora não coincide com a percepção do aluno. O aluno detém capacidade para dominar todos os indicadores, contudo não demonstrou evidências para tal durante a saída de estudo.</p>
29	<p>Autoavaliação: O aluno classificou a sua autoavaliação essencialmente no nível 5, à exceção do indicador da caracterização do tipo de planta, das principais funções da Avenida dos Aliados e o interesse nos locais visitados, de nível 4.</p> <p>Avaliação da professora: O aluno demonstrou interesse nos locais visitados, contudo um pouco desatento. Respondeu ao questionário na totalidade, com respostas corretas e fundamentadas. A sua percepção coincide quase na totalidade com a percepção da professora.</p>

Chegou o momento de **refletires** acerca das tuas aprendizagens efetuadas ao longo da Saída de Estudo. Para tal avalia, numa escala de 1 a 5, as seguintes afirmações:

Escala:

	1	2	3	4	5
Consegui identificar no mapa os locais que visitei					
Consegui perceber o tipo de planta do centro histórico do Porto				X	
Fui capaz de reconhecer alguns problemas urbanos existentes nesta cidade					X
Identifiquei as principais funções da Avenida dos Aliados			X		
Manifestei interesse nos locais que foram visitados					X
Estive atento às explicações dadas durante a visita de estudo				X	
Cumpri sempre as indicações fornecidas pelos professores ao longo da visita					X

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

Chegou o momento de **refletires** acerca das tuas aprendizagens efetuadas ao longo da Saída de Estudo. Para tal avalia, numa escala de 1 a 5, as seguintes afirmações:

Escala:

	1	2	3	4	5
Consegui identificar no mapa os locais que visitei					X
Consegui perceber o tipo de planta do centro histórico do Porto				X	
Fui capaz de reconhecer alguns problemas urbanos existentes nesta cidade				X	
Identifiquei as principais funções da Avenida dos Aliados				X	
Manifestei interesse nos locais que foram visitados					X
Estive atento às explicações dadas durante a visita de estudo				X	
Cumpri sempre as indicações fornecidas pelos professores ao longo da visita					X

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente